DOCUMENT RESUME

ED 474 957 PS 031 157

AUTHOR	Kaiser, Barbara; Rasminsky, Judy Sklar
TITLE	Partners in Quality: Relationships, 2 = Partenaires pour la qualite: Relations, 2.
INSTITUTION	Canadian Child Care Federation, Ottawa (Ontario).
SPONS AGENCY	Human Resources Development Canada, Ottawa (Ontario).
ISBN	ISBN-0-9685157-2-X
PUB DATE	1999-00-00
NOTE	89p.; For related documents, see PS 031 156-162. Additional funding provided by Child Care Visions. Translated by Diane Archambault.
AVAILABLE FROM	Canadian Child Care Federation, 383 Parkdale Ave., Suite 201, Ottawa (Ontario) K1Y 4R4, Canada ($8). Tel: 800-858-1412 (Toll Free); Tel: 613-729-5289; Fax: 613-729-3159; e-mail: orders@cccf-fcsge.ca; Web site: http://www.cccf-fcsge.ca.
PUB TYPE	Guides - Non-Classroom (055) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE	English, French
EDRS PRICE	EDRS Price MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS
DESCRIPTORS	Caregiver Child Relationship; *Child Care; *Child Caregivers; Cultural Awareness; *Cultural Differences; Developmentally Appropriate Practices; Employed Parents; *Ethnicity; Family Support; Foreign Countries; Mothers; Multilingual Materials; *Parent Caregiver Relationship; Partnerships in Education; Program Improvement; *Reflective Teaching; Self Evaluation (Individuals); Standards; Workshops
IDENTIFIERS	Canada; Cultural Sensitivity; *Day Care Quality

ABSTRACT

Partners in Quality is a research and development project sponsored by the Canadian Child Care Federation and its affiliates to explore how child care providers, parents, and other partners can work together to support and improve quality in child care. This booklet, in both English and French, is the second in a series to support child care providers and to enhance the dialogue within communities on the importance of quality child care environments. The booklet is designed to be used for two workshops within the Partners in Quality series. The booklet focuses on caregiver relationships with the families of the children they care for and relationships and interactions when providers and families come from different cultures. The booklet is organized in four parts. Part 1 discusses the stress of full-time working mothers of children under 13, the importance of caregiver support for families, caregivers' and parents' perspectives toward child care, and caregiver-parent communication difficulties. Part 2 focuses on the impact of culture on child-rearing methods, family values, and identity; the culture of child care; and teaching children about differences. Part 3 offers suggestions for communicating more effectively with families and dealing with disagreements. Part 4 discusses reflective child care practice and introduces tools to assist in the reflection process concerning a code of ethics, standards of practice, and a guide to self-reflection. (Contains 144 endnotes.) (KB)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 474 957

Partners in Quality

Partners in Quality

Relationships

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE, AND IN ELECTRONIC MEDIA FOR ERIC COLLECTION SUBSCRIBERS ONLY, HAS BEEN GRANTED BY

Gaetane Huot

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2A

A project of the Canadian Child Care Federation
in partnership with its provincial/territorial affiliate organizations

PS 031 57

BEST COPY AVAILABLE

Relationships 2

Partners in Quality

Written by Barbara Kaiser and Judy Sklar Rasminsky
Based on the research papers of the Partners in Quality project

ISBN: 0-9685157-2-X

Partners in Quality is a research and development project sponsored by the Canadian Child Care Federation and its provincial/territorial affiliates to explore how child care service providers, parents and other partners can work together to support and improve quality in child care. Although recognizing that regulation is important in setting the stage for quality, research shows that the interaction between the care provider and the child is a key component of quality child care. Resources that support the care provider in developing skills for self-awareness about their daily practice can make a significant contribution to enhancing quality. Through the work in Partners in Quality, we are exploring how to build on the traditional approaches to quality in order to strengthen and support child care providers working in all settings. We are developing resources to support and encourage reflective daily practice within a model of community dialogue and involvement.

This booklet is the second in a four-part series that is being distributed broadly across Canada between September 1999 and March 2000. This resource series is intended to support practitioners in the child care field and to enhance the dialogue within communities on the importance of quality child care environments.

The Partners in Quality resource series covers the following topics: Issues, Relationships, Infrastructure and Communities. The series will be supplemented by several practical tools: standards of practice, a self-examination tool for child care practitioners, a code of ethics, and review tools for child care settings.

The Partners in Quality source documents for Part 2 are:
*Quality Child Care and Partnerships with Parents** by Marilynn Kuhn
*Elements of Quality** by Gillian Doherty
*Multiple Stakeholders, Multiple Perspectives** by Gillian Doherty
Self-Assessment Tool for Practitioners in Child Care Settings
Standards of Practice for Practitioners in Child Care Settings
Code of Ethics for Child Care Practitioners
Survey of People Involved in Child Care/Early Childhood Education [analysis of survey results] by Gillian Doherty and Andrew Taylor
*Assessing Quality in Child Care Settings** by Gillian Doherty

*The research papers are being published in the Canadian Child Care Federation's new series *Research Connections Canada: Supporting Children and Families*. This series is being distributed to organizations and resource centres across Canada.

Affiliate Organizations of the Canadian Child Care Federation
Alberta Association for Family Day Home Services
Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador
Association of Early Childhood Educators, Ontario
Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Scotia
Early Childhood Coalition Petite Enfance (New Brunswick)
Early Childhood Development Association of PE.I.
Early Childhood Educators of B.C.
Early Childhood Professional Association of Alberta
Fédération des centres de la petite enfance du Québec
Home Child Care Association of Ontario
Manitoba Child Care Association
Saskatchewan Child Care Association
School-Age Care Association of Ontario
Yukon Child Care Association
Western Canada Family Child Care Association of B.C.

Steering Committee
Karen Charlton, Chair, Alberta
Dianne Bascombe, Ontario
Lee Dunster, Ontario
Robyn Gallimore, Ontario
Jane Hewes, Alberta
Chris McCaffrey, Quebec
Trudy Norton, British Columbia
Marie Rosset, Manitoba

Principal Researcher
Gillian Doherty, Adjunct Professor, Department of Family Relations and Applied Nutrition, University of Guelph

Researchers
Allison Benner, Unit for Child Care Research, School of Child and Youth Care, University of Victoria
Ruth Chapple, Consultant, Ottawa
Teresa Hunter, Unit for Child Care Research, School of Child and Youth Care, University of Victoria
Marilynn Kuhn, Consultant, Ottawa
Alan Pence, Professor, School of Child and Youth Care, University of Victoria
Andrew Taylor, Centre for Research and Education in Human Services, Kitchener

Production Coordination: Anne Maxwell
Design & Layout: Fairmont House Design
Artwork: Christine Tripp
Translation: Diane Archambault/Min'Alerte
Printing: M.O.M. Printing

This project is funded by Child Care Visions, Human Resources Development Canada.

© CCCF, 1999

Canadian Child Care Federation
Suite 201, 383 Parkdale Avenue, Ottawa, Ontario K1Y 4R4
Tel: (613) 729-5289 or 1 800 858-1412; Fax: (613) 729-3159; E-mail: cccf@sympatico.ca

Relationships

by Barbara Kaiser
and Judy Sklar Rasminsky

Based on the research papers of the Partners in Quality Project
of the Canadian Child Care Federation

Table of Contents

Introduction **1**

Part I: Families **3**
Who are the parents of the children we care for? 4
Who has the stress? 4
Why is it important for care providers to support families? 6
Different perspectives 8
What about good old-fashioned conversation? 9

Part II: The Culture Barrier **13**
What is culture? 14
Are cultures really so different? 15
What does culture have to do with identity? 17
What happens when children move from one culture to another? 17
The culture of child care 19
How can I make my practice more culturally sensitive? 20
What about the children? 21
Teaching children about differences 22

Part III: Establishing the Connection **25**
Getting to know you 26
What if we disagree? 29

Part IV: Reflection **31**
What is reflective practice? 32
Put on your thinking cap 33
How do you reflect? 33
Open your suitcases 34
The tools 36
A never-ending process 38

Relationships

Child care providers have always known that when it comes to quality, it is their daily interactions with the children that matter most.

Now research is confirming that view. As experts Daniel Keating and Fraser Mustard put it, "The quality of the social environment in which children are brought up – especially through interaction with peers and adults – is a major influence on the quality of stimulation in early life and therefore on competence and coping skills in later life."[1]

In this booklet, Part 2 of the Partners in Quality resource series, we will visit those all-important interactions with the children you care for. But since there are already dozens of books, articles and courses devoted to this subject, we have chosen to take a rather unusual route: we will begin by looking at families. Many people believe that working with parents is the hardest part of a child care practitioner's job[2] – yet research shows that one important way to improve interactions with children is to strengthen relationships with families,[3] the people who are most intimately connected to the children in our care. Who are families, we will ask, and how can we improve our relationships with them?

Next we'll take a look at what happens to those relationships and interactions when child care providers and families come from different cultures. Although our focus in this section is on ethnicity, race and language, what we'll discover about culture applies to all kinds of differences – differences in socioeconomic status, in gender and sexual preference, in ability, in religion, age and education, even in workplace and family. Ultimately each family and each child care setting has a culture all its own, and that culture frames the way the people in it see and interpret the world. Understanding the notion of culture can help us to better understand

each child and family and enable us to generate fresh insights and ideas that will benefit all of the children in our care, no matter what their culture.

To conclude this second part of our journey, we will turn our attention to the wonderful new materials created by the Partners in Quality Project: the *Code of Ethics*, the *Standards of Practice for Practitioners in Child Care Settings* and the *Guide to Self-Reflection for Child Care Practitioners*. We will also consider self-reflective practice, the major tool for using these materials. Together they can provide us with the skills and the power to put all of this information to work improving our daily interactions with children and families – and the rest of our child care practice as well.

Are you ready to hit the road again? The Family Region, the Province of Culture and Reflection Lake await.

PART 1

Families

Who are the parents of the children we care for?

Interestingly enough, studies have shown that the more that child care providers and parents communicate, the more interaction there is between provider and child. There is also more positive interaction between children. The key is for parents and providers to treat one another as equals and to discuss substantial issues.[4]

These days, mothers in the workforce are the norm. In 1997, 64.1 percent of women with children under three and 68.8 percent of women with preschoolers went out to work.[5]

They went both because they wanted to and because they needed to. In a 1999 Angus Reid poll, 56 percent of parents considered having a job the best way for a woman to be an independent person, and 72 percent thought that both men and women should contribute to the family income.[6]

In 1997, about 11 percent of our two-parent families were able to rise above the poverty line because of the income that working women brought home.[7] Even so, 10.5 percent of two-parent families were living in poverty in 1996, along with 61.4 percent of lone-parent families.[8]

Canadian families come in more sizes and shapes and represent more cultures than ever before. There are nuclear, extended, lone-parent, blended, gay and lesbian, monocultural, intercultural, foster, adoptive, native band families – and who knows how many others?[9] One in six children experiences divorce or separation – three times as many as 20 years ago[10] – and one in five is born to parents who aren't married.[11]

Each year Canada welcomes about 200,000 immigrants, most belonging to visible minorities, who by 2005 will make up 16 percent of the Canadian population. The new settlers come from every corner of the globe, more often now from Latin America, mainland China, West Asia and Africa than from Europe and South Asia as they used to. Although many prefer large cities (Toronto attracts about 70,000 a year), new Canadians are situating themselves everywhere, from Nunavut to New Brunswick.[12]

The First Nations peoples are also changing Canada's burgeoning cultural mosaic with a birth rate that has jumped to twice the rate of the population as a whole.[13]

Who has the stress?

Whether they are lawyers or dishwashers, nurses or office clerks, automotive workers or farmers, members of dual-career, extended or lone-parent families, descendants of original inhabitants, long-time residents or newcomers,

parents are stressed. The polls and studies are unanimous.

A Roper Starch Worldwide study of 30,000 people in 30 countries found that 24 percent of full-time working mothers of children under 13 felt stress every day, regardless of their social or economic status.[14]

The Canadian Centre for Management Development identified a child's preschool years as the most demanding period in the lives of parents.[15]

In an in-depth study of 25 families in British Columbia, more than three-quarters of parents characterized their lives as either "very stressful" or "somewhat stressful," the Canadian Policy Research Networks (CPRN) found.[16]

There are lots of reasons for this pervasive stress.

Money is high on the list. Fear of unemployment, low wages, frozen wages, heavy debt loads, part-time or temporary work when permanent full-time work is needed – all contribute to insecurity.

Lack of family support plays a role, too. Increasing mobility means that family members can live anywhere, and with grandmothers and aunts in the workforce there is often no one around to help out when children, parents or elderly relatives are sick.[17] Immigrant families who left their close friends and family behind when they came to Canada often experience terrible isolation and loneliness.[18]

But by far the greatest villain is time. With just 24 hours in the day, there isn't enough of it for both work and family. One of the most compelling findings of the CPRN British Columbia families study was how much parents of every job description and family type worry about balancing family and work time.[19] As sociologist Arlie Hochschild puts it in *The Second Shift*, an eight-year-long study of 50 working couples, "There is no more time in the day than there was when wives stayed home, but there is twice as much to get done."[20]

Lone parents, carrying all of the responsibility on far less money, are obviously the most stretched and stressed. But dual-parent families are stressed, too – especially the women. When both parents have full-time jobs, 52 percent of women have all the responsibility at home.[21] Men's participation in household work has increased a mere 6 percent in 20 years.[22]

Women give up sleeping (in Hochschild's study they "talked about sleep the way a hungry person talks about food") and turn into the family police, rushing the children into the bath

or out of the door. As a result they often become the targets of everyone else's aggression.[23] One study found that children aged six to 18 didn't mind that their parents worked, but they wished they would come home "less wired, less in a bad mood, less keyed up, less tired."[24]

When parents work at low-paying repetitive jobs or suffer from racial discrimination, violence or lack of respect, all of these effects are multiplied.[25]

These, then, are the families of the new millennium, the families who each day entrust their children to you.

Why is it important for care providers to support families?

You've known for decades that connecting with parents is an important part of caring for children. (In the Partners in Quality Survey, you rated family involvement as one of the three top mechanisms for promoting quality.)[27]

But ideas about parent involvement are changing. Thanks to the ecological theory of Urie Bronfenbrenner (which urges us to look at the child in the context of family, community and society) and family-systems

Parenting in Poverty

In *A Child is not a Toy*, Linda Marcotte describes her memories of mothering in poverty:

- the kids always having stained, patched, or out of fashion clothes;
- sending them to school with plain, unexciting lunches every day;
- ...no TV for five years. I put it away so they wouldn't want what I couldn't buy them;
- arriving places...worn out from waiting in the cold or wet or hot...;
- shame in inviting kids over. "Where's the couch?"... "Where's your room?" were the kinds of questions from these young visitors;
- birthday parties – kids asking, "Is this all there is?"
- saying NO to Steven and Melanie all the time;
- me worrying and anxious about money...;
- being constantly worried [that the children] weren't getting enough nutritious food...;
- being homeless for four months and living with friends and at two different friends' houses while they were away...;
- being aware of how out of their peers' culture and experience my children were, but powerless to do anything about it.[26]

theory (which reminds us that family members are inextricably intertwined), we have learned that child and family are one big package, an integral whole. In order to support children's physical, emotional, social, and intellectual well-being and development, quality child care has to support their families, too. As the CPRN British Columbia families study points out, having "consistent contact with external friends, relatives, or community" helps keep families functioning.[28]

Instead of talking about how families are involved with programs, we are beginning to talk about how programs are involved with families, says Sandra Griffin, Director of the Child Care Branch of the British Columbia Ministry of Social Development and Economic Security. Child care is becoming the new extended family.[29]

Family-centred care means respectful collaboration between families and child care practitioners.

Here are some of the basic ideas behind it:

- Family is central to the child's life.
- Each family has its own strengths, competencies, resources and ways of coping.
- Every family must be respected and accepted on its own terms, without judgments or preconceptions.
- Each family's race, culture, ethnicity, religion, language and socioeconomic status must be respected.
- Services and programs are effective to the degree that they support the family in meeting the needs it has identified itself.[31]

When child care practitioners and parents regard each other as equals, recognize one another's expertise, and acknowledge that differences in opinion are normal, they can use their combined strengths to set goals, make plans and solve problems. The child, the family and the program all benefit.

Pizza Night

To connect with hard-to-reach parents at the West Point Grey Day Care Centre in Vancouver, the West-Main Health Unit put together a series of family nights.

Held monthly, the events began at the end of the work day and featured a low-budget meal for parents, children and staff; parent-selected discussion topics and speakers; a staff-organized activity for the children; and (on alternate months) child-centred activities for the whole group. By 7 pm everyone was on the way home.

Before family nights, parents dropped their children at the centre and left immediately. Just one parent in three had someone to talk to about parenting problems. By the end of the year, every parent had someone to talk to, and parents were staying around to socialize.

The centre had become an important source of support for families with very isolated lives.[30]

Different perspectives

Because each family sees the world through its own unique lens, parents and providers often have different points of view. At the same time, they both want what's best for the child, so it is very important for both to make their relationship work. There is a lot at stake, but no one feels entirely in control.

Parents who are working and studying cannot run their lives without reliable, trustworthy child care. Depending so heavily on someone else (and realizing how little they actually know about what goes on in child care) makes them feel vulnerable and puts them on the defensive. When they feel guilty about working – in one study, 25 percent of mothers felt parents should stay at home and look after their children, and 68 percent thought they should work less[32] – they are even more ill at ease. To add to their discomfort, they may envy the provider who witnesses their child's early triumphs, fear that she'll replace them in their child's affections, or worry about how she'll judge their parenting skills.[33]

For their part, providers feel perpetually undervalued by society, and as a result they tend to be on the defensive, too.

The result is lots of ambivalence – within individuals and within the field as a whole. There are providers who aren't interested in parents and providers who turn their own lives inside out to make parents' lives easier. "To me the parent is as important a person as the child," said one respondent to the Partners in Quality Survey. "Nurturance is essential for each human being, and many parents are undernourished and undervalued."[34]

Parents' feelings also run the entire gamut. Some don't really want to have a relationship with their child's provider; but more than half of the mothers in a Winnipeg study – including some very active volunteers at their child care centre – wished they could do more.[35]

Here are some common areas of difference between providers and parents.

Perhaps the most basic is a parent's decision to join the workforce. Research has found that 24 percent of practitioners believe that mothers shouldn't work – although 44 percent of mothers think they are better parents because they are *not* at home. It is not surprising that providers who believe parents shouldn't work judge them more harshly.[36]

Parents put the interests of their own child first and foremost. Practitioners must balance the needs and interests of all of the children in the group – as well as their own.

Providers and parents sometimes disagree about the proper use of child care. When parents bring children who are sick, arrive late to pick up their children, or leave their children at child care while they do errands, providers may think that the parents have their priorities wrong: they aren't putting their child's needs first.[37]

But a parent who has to be at work and can't find anyone to care for her sick child, a parent

who must stay at work until child care closing hours in order to keep her job, a parent who knows she'll be much calmer with her child if they don't do the grocery shopping together may view child care as a service for her family as well as for her child. In fact, she may wish it were more flexible and accommodating to her needs.

Parents and providers may hold widely divergent views about child-rearing. Perhaps one day there will be enough diverse and affordable child care so that all parents can choose care that matches and reinforces their values, but in the meantime the shortage of spaces and the enormous diversity in the population mean that providers and families often have very different ideas about raising children. This can easily lead to conflict and misunderstanding.

As a result of their divergent goals and expectations, practitioners and parents may assess a particular child's abilities and development differently. And their different points of view may also lead providers to mistake and mislabel normal practices in another culture (like feeding a three-year-old) as incompetent parenting.

This is important because the literature suggests that there is a relationship between the way providers rate parents' competence and the way they feel about them. Practitioners who judge parents negatively communicate less and have a poorer relationship with them.[39] The researchers note that "parents especially in need of support, those coping with difficulties such as poverty or minority status, are the least likely to receive it."[39]

What about good old-fashioned conversation?

Research tells us that the average encounter between parent and practitioner lasts 12 seconds, and 43 percent of the time there is no communication at all.[40] Creating relationships – the primary mechanism for mutual understanding and problem-solving – from such unpromising raw material is a heroic task.

When they do talk, parents and providers often deem different topics appropriate. Providers would like to focus communication on the child and hear about events in his family's life that affect him – providers believe that knowing about an illness or the parents' separation will enhance their interactions with the child. Parents, on the other hand, often want to keep their private lives private[41] – but paradoxically they also want providers to be interested in them as people.[42]

Because it is very important to practitioners to maintain control of their own work,[43] it may be difficult for them to accept parent comments that suggest a change in practice. A parent who doesn't want her child to nap, for example, presents innumerable problems: there is no place for the child to play while the other children are napping; he will keep them awake; the provider will have no time to eat, clean up or organize things for the afternoon; the child will be exhausted by 4 o'clock, and so on.

Parents struggle with the decision to ask their provider for changes. Even a parent who strongly believes that both child and family will be better off if the child doesn't nap may worry that the provider won't share her opinion and may judge her harshly. She may also fear that there will be some fallout for the child.[44]

Child care practitioners would like parents to ask for their advice – if their child is experiencing difficulty, for example, or if they need help with toilet training. Being asked makes providers feel valued. And when parents don't seek them out, providers may feel unappreciated or conclude that parents just aren't interested.

But some parents may be wary of talking with providers because of their own negative school experience, and using the practitioner or the centre as a resource may make them feel inferior and undermine their confidence in their own parenting.[45]

Parents and practitioners may also not talk much because they are afraid – afraid of giving offence, afraid of discovering they don't agree. One study describes the "I-don't-dare" phenomenon – neither parents nor providers dare to say what's on their mind for fear of the consequences. Providers in another survey stated outright that they believed in keeping their opinions to themselves.[47]

In a small but thought-provoking study, Robin L. Leavitt led a team of researchers into six family child care homes to observe 22 families and their child care providers over a 10-month period.

When interviewed, all of the participants stressed the importance of daily contact. "If it wasn't for those talks, we'd feel like we're

Double Entendre

Providers and parents can hear the same words and take away totally different meanings. When a practitioner tells a parent, "Joanna can put on her coat all by herself," she is probably reminding Joanna's mother of the skills and independence the child is acquiring and asking the mother to reinforce them at home.

The parent may be hearing, "The teacher can get Joanna to do things that I can't get her to do. She must think I'm a bad mother." Or "Why does Joanna do things for the teacher that she won't do for me? There must be something wrong with our relationship." Or "Joanna is much too young to dress herself. She will be independent too soon as it is."[46]

missing what our daughter is doing. It's crucial," said one mother.

But during 240 hours of observation, researchers noted that:

- Parents seldom entered the home – nor were they invited inside.
- Conversations, which usually consisted of a brief comment on the day, were just a few minutes long.
- Providers seldom initiated conversations and kept their responses to a minimum.
- Over time, as they felt more at ease with the observers, the providers began to express resentment of the parents – feelings of being taken advantage of and of being undervalued – and disapproval of the parents' child-rearing skills. They did not discuss their concerns with the parents.
- The parents said they were satisfied with their child's care. But other studies indicate that 25 percent of parents who say they're satisfied actually want to change their child care arrangement.[48]

The researchers speculate that perhaps these "brief and shallow" conversations serve a purpose for parents and providers alike: they enable them to avoid conflict.[49] In a major American study, researchers noted that the more parents relied on their child care arrangement, the greater the disparity between their assessment of its quality and the assessment of a trained outside observer.[50] When child care is so difficult to find and switching is so hard on everyone, it is essential for parents to believe that their child is receiving good care. Otherwise they simply could not live in peace, could not go off to work each day.

Communication with parents of different cultures is even more difficult than communication with parents of the mainstream culture. Many of the issues are the same, but everything seems magnified. In a study of providers, supervisors and families in Toronto, Vancouver and Montreal, minority families had less contact with their child's care provider than majority families, and researchers found a "dramatic difference between parents and teachers in perceptions of even the most minor events."[51]

Practitioners felt that parents didn't understand the child care centre ("Some parents want us to hand out academic material and even homework"); that they weren't interested and didn't respect them ("Even when we offer help, many parents are not interested"); and that they had different child-rearing values and expectations ("These kids still have bottles at three years of age").[52]

In focus groups, the parents in the study were full of concerns about North American food and eating habits, toileting routines, manners, outdoor play and play in general – although they often didn't express their views to the providers for fear they'd be considered complainers. Contrary to what providers believed, parents had a great deal of respect for the providers and were very interested in what they had to say. They were especially anxious to learn more about their children's progress, but they often didn't ask questions or come to meetings because their English or French was inadequate, because the providers seemed too busy or unwilling to talk with them, or because in their culture keeping a respectful and unquestioning distance is the most appropriate behaviour toward a child care provider, whom parents regard as an authority.[53]

Culture Shock

Here is a sampling of comments made by parents in focus groups in the Toronto, Vancouver and Montreal study.

- "The kids have to drink cold stuff, like water."
- "They have to eat salad and raw vegetables. My kid got sick from that."
- " ... We don't eat pork [for religious reasons], and I have to be constantly writing notes about that.... A lot of people don't realize this means ham, bacon, and sausages. They say we forgot... I'm sorry but my child has been there since seven months and it's time to remember."
- "One time my daughter spoke in Chinese and she was punished by the teacher.... Since then she rarely speaks in Chinese."
- "What really concerns me is the way children go to the washroom. I don't like the idea of boys and girls going together...."
- "It is our culture to wear pottu [dot worn by Hindu people in middle of forehead] or viputhi [sacred ash from temple] but our children don't want to wear them. The other children look at them as if they are weird and say, what is that dot? Why do you wear them? The teachers don't say anything."[54]

Both families and providers wanted more communication, yet each believed the other wasn't interested. They simply did not understand one another – either literally because they spoke different languages or culturally because their goals, expectations and manner of communicating were so different.[55]

In a small study of refugee families, child care providers often did not know what country the children had come from or whether they had experienced any trauma – although they considered them emotionally immature and clinging. Neither the providers nor the centre's enrolment forms asked about the family's background out of "respect for their privacy."

But this information does not surface naturally, researchers Judith Bernhard and Marlinda Freire emphasize, and having it would have helped the providers to care for the children.[56]

The difficulties described in these studies do not stem from a lack of good intention on either side. Perhaps it is human nature to relate more easily to people with whom we have something in common, or perhaps as Bernhard and the other authors of the Toronto, Vancouver and Montreal study conclude, much of the blame for the misunderstanding belongs to the child care system itself, where communication is traditionally one way.[57]

Wherever the problem lies, it is clear that this breakdown in communication between providers and families – no matter what their culture, race, socioeconomic status, age, education or family structure – affects our interaction with their children.

PART 2

The Culture Barrier

What is culture?

Because each family has its own values, beliefs and child-rearing approaches, communication and understanding are difficult at the best of times. When families and child care providers come from different cultures, it becomes even more difficult to make a meaningful connection. It is almost as if providers and families were living in different worlds. But the children have to cross from one world to the other and back every single day. For their sakes, it is imperative that we make the effort to cross the culture barrier.

Journeying into this strange new territory may make us anxious (as the new and different often does), but it also brings the excitement of discovery and growth.

When children and families have different cultural, racial and linguistic backgrounds from their providers, providers are "challenged to establish positive and appropriate adult-child interactions and learning situations," write Bernhard and her colleagues.[58]

In their study of culturally sensitive child care in 195 centres in Alberta, Annette LaGrange, Dawne Clark and Elizabeth Munroe made these key recommendations (among others):

- that providers increase their understanding "of the critical influence of cultural identity and home language on a child's development;"
- that providers "collaborate with families to develop, implement and evaluate culturally sensitive programs."[59]

Everyone has a culture, but most of the time we can't see it. It is like a second skin,[60] and it becomes visible only when we brush up against one that's different.

"There is not one aspect of human life that is not touched and altered by culture. This means personality, how people express themselves (including shows of emotion), the way they think, how they move, how problems are solved, how their cities are planned and laid out, how transportation systems function and are organized, as well as how economic and government systems are put together and function," says anthropologist Edward T. Hall, one of the foremost authorities on culture.[61]

Our culture is the framework for our lives. It includes our food, clothing, furniture, art, games and habits as well as our deep beliefs and values – the way we look at the world, the way we relate to one another, and the way we bring up our children.[62]

Within each culture there are many variations. Educational level, socioeconomic status, occupation, temperament and personal experience all influence our values and beliefs. So do the other cultures we belong to – race, language, ethnicity, religion, gender, workplace, age, sexual orientation, lifestyle, political orientation, time, place.[63] Each family has a culture all its own.

Are cultures really so different?

In a word, yes. Mainstream North American culture – that is, white, middle class culture, which is based on Western European culture – is different from many other cultures in the world.

Hall distinguishes between what he calls low-context cultures, like Western Europe and North America, and high-context cultures, like Asia, South Asia, Southern Europe, Latino, African-American and First Nations.

The low-context culture that North Americans live in values the individual person over the group and considers independence of the individual the greatest possible virtue. It sees each person as a unique and separate being who is born with needs, rights and an identity all his or her own, and it teaches its citizens to assert themselves, take the initiative, explore and achieve.

Children in low-context cultures begin to practise independence when they're very small. Their parents put them to bed alone in cribs in their own rooms, transport them in their own carriages, strollers and infant seats, deposit them in playpens or on the floor to play alone, give them finger foods and cups so that they can feed themselves, and leave them with babysitters when they go out for the evening because they, too, are individuals with separate lives.

But in the context of the world's cultures, this notion of the separate, individual self is "a rather peculiar idea," writes anthropologist Clifford Geertz.[64] Outside of the mainstream North American culture, people value interdependence – being closely connected – and they are first and foremost members of a group. They teach their children that they are part of an extended family and a community and that they are responsible for looking after one another. They value harmony, and their self-esteem is based on their contributions to the good of the whole, not on their individual achievement – which high-context cultures view as selfish and as a rejection of the family.[65]

"The majority of people throughout the world have nurtured children for centuries by having them sleep in the parents' bed; following them around in order to feed them; keeping them in close physical proximity through holding, touching and carrying long after they can walk alone; or taking them wherever the adults go."[66] Parents know that their children will eventually grow up to become self-sufficient; while their children are young, the parents' idea is to forge a bond so strong that it will never break.[67]

Of course, in the end every culture needs both group and individual loyalties. The question is which takes priority.[68]

Apron Strings

Cross-cultural researchers studied child-rearing values in nine countries.

When asked to name the most desirable quality in children, 60 percent of Turkish parents picked "obeying their parents" first or second. A mere 18 percent selected "being independent and self-reliant." Thai, Filipino and Indonesian parents made similar choices.

But parents in the fast-industrializing countries of Korea and Singapore valued independence even more than American parents.[69]

Communication is another area where there are distinct cultural differences. In low-context cultures, words are primary, and communication is direct, precise and logical. Because time is considered very valuable, long pauses make mainstream North Americans uneasy. They don't get much information from non-verbal or contextual cues like social status either.

Babies in low-context cultures quickly learn that verbal strategies are the most effective means of communication. Because they're often in another room, they attract their parents' attention by crying or babbling, and their parents answer them by enlarging, clarifying and modeling correct speech, all the while urging them to respond in kind.[70]

In high-context cultures, where the group is paramount and time is fluid, words take a back seat. Non-verbal cues, like facial expression and movement, and contextual cues, like shared experience, history, tradition and social status, play a far greater role in communication. Pauses, silences and indirect ways of communicating, like storytelling, analogies or talking around a subject, are also critical.[71]

Always ensconced on a lap or in someone's arms, babies in high-context cultures learn to communicate with their bodies. They find that tensed muscles or a change in position sends clear messages to their caregivers, who quickly calm them, feed them, put them on the potty. Because there are always people around them, they hear a lot of talk, but they learn language more by listening than by taking part in the conversation.[72]

Learning styles also differ from culture to culture. As you'd expect from its overriding preoccupation with words, the North American low-context culture favours verbal reasoning and analytic thinking. Mainstream North Americans instruct their children with words, encourage them to "use your words" and praise them for speaking and listening well.

Breaking the Code

Each culture has its own communication style. Perhaps you've encountered some of these varieties:

- In face-to-face conversation, the mainstream North American culture expects eye contact – which conveys honesty, attention and trustworthiness. But many Asian, Latino and First Nations cultures consider direct eye contact aggressive, disrespectful or impolite.
- Some cultures, like the Mediterranean, display emotion openly and spontaneously; others, like Chinese and Japanese, consider emotional restraint polite.
- Mainstream North Americans laugh or smile when they're happy or amused. But in many Asian cultures, people smile when they're embarrassed, confused or even sad.
- In Latin, Arabic and African-American cultures, people stand close together to converse; mainstream North Americans like to stay an arm's length away. Asians also prefer more space.
- For Mediterranean cultures, frequent touching is an important part of communication, whereas the Japanese, Chinese and Korean cultures avoid physical contact.[73]

In many high-context cultures, children learn not through words but through watching and imitating an adult. Rather than going off to play, asking for things or drawing attention to themselves, children are often expected to follow the adults and learn in the context of the group's activities.[74]

What does culture have to do with identity?

Our culture is an integral part of our identity, whether we know it or not. We learn it from our parents (who learned it from their parents) effortlessly, unconsciously, and it is reasonably well established by the time we are five or six.[75] "There is nothing in a young child's day that comes separate from the cultural context," point out multicultural child care experts Janet Gonzalez-Mena and Judith Bernhard. "Culture is not directly taught but grows out of the interaction between caregiver and children."[76]

There are no "best" child-rearing methods, no universal norms or expectations.[77] Children naturally develop the characteristics that their own culture values.[78] Emotional display and affect, moral development, gender roles, even cognitive abilities depend on what competencies the culture requires of its citizens.[79]

People who work in child care have long understood how important it is for children to develop a positive self-concept. We believe that children have the need and the right to feel good about themselves. What is less well known is that their culture is a vital part of that self-concept and that children also have the need and the right to be proud of their cultural heritage.[80]

Children begin to construct their identity – to understand who they are – from understanding their own culture and by responding to how others see and relate to them. To form a positive self-concept, children need to honour and respect their own culture and to have others honour and respect it, too. Having other people recognize our identity as we perceive it is a vital human need. Not being recognized – or being misrecognized – can actually harm us by putting our self-concept at risk.[81]

What happens when children move from one culture to another?

Most parents look for child care that matches and reinforces their values and culture.[82] To increase the odds for a good match, child care practitioners and centre directors make a point of explaining their philosophy before parents sign up. "I usually try to provide care for parents with similar beliefs," wrote a family child care provider in Orleans, Ontario, in response to the Partners in Quality Survey.

Theoretically this arrangement allows everyone to find child care providers with child-rearing practices similar to their own. Although it often works for parents in the mainstream culture, minority and immigrant families have less luck. In the study in Toronto, Vancouver and Montreal, where

there are large immigrant populations, 72 percent of the children spoke a different language from their providers, and 53 percent of the children of colour did not have a single adult in their child care setting with the same racial background.[83]

We tend to think that continuity (when the care situation resembles home) is good, and discontinuity (when home and care are different) is bad. In fact, both carry risks and opportunities.

The opportunities of continuous care are obvious: a child experiences less stress, and values are apt to be reinforced.[84] But continuity holds some risks as well. When the providers and children in a group or a centre are all white, middle class, born in Canada and speak only English or only French, the children may not be prepared to live in a diverse Canadian society or a multicultural world.[85] They may come to believe that the dominant white culture is superior[86] and learn to deny and fear differences among people.[87]

Conversely, the risks of discontinuity seem obvious. Children who find themselves in a strange environment are likely to be confused, and they may experience isolation, alienation and conflict.[88] When providers don't recognize and support their culture, children do not feel accepted, respected or valued, and their self-concept suffers.[89] Experts often blame discontinuity for the high rate of school failure among children from poor and minority families.[90]

Another critical risk of discontinuity is to the child's home language, which can easily be lost if it isn't valued. Recent research shows that children need a good command of their first language in order to learn a second properly; and without their first language they can also lose their connection with their parents, who become unable to teach them their values and beliefs.[91]

The dangers of discontinuity are greater when the discrepancy between home and child care is large and long-lasting, especially if the child is very young or doesn't adapt easily to change.[92] Carol Brunson Phillips, a specialist in cultural influences on human development, writes: "Remember what happened to E.T. when he got too far from home? He lost his power over the world. And so it is with our children when their school settings are so different from home that they represent an alien culture to them. They too lose their power."[93]

But discontinuity can also provide opportunities, like the chance to learn a new language and culture. And if, for example, the family is suffering the effects of persecution in their former homeland, the child may benefit from discontinuous – but safe and predictable – care.

The way that practitioners handle these risks and opportunities can make a big difference in children's lives.

The culture of child care

Child care has a culture, too. We call it "developmentally appropriate practice."

Based mostly on the child development theory of Jean Piaget, who formulated it by observing his own white, Western European, middle class children, developmentally appropriate practice became gospel in the child care field in 1986, when the National Association for the Education of Young Children in Washington, D.C., first published its guidelines for early childhood programs. In North America we equate developmentally appropriate practice with high quality child care, and each day thousands of providers use its wisdom to make child care decisions and interact with children. Feeding, napping, guiding and disciplining, playing, communicating, socializing and programming – developmentally appropriate practice pervades them all.

Because it is embedded in white North American-European culture, developmentally appropriate practice naturally teaches the mainstream North American values of individualism and independence (among others), using mainstream North American methods of communication and learning. But these values and methods are not universal. As we have seen, other cultures in the world – including several with deep roots in North America – bring up their children according to different beliefs and values. And when the children of these cultures enter the North American child care system, children, families and providers all face new challenges.

In some ways, the worst part is that few of us really know how confused we are. Locked in their own culture, families and practitioners can see only the most obvious differences, such as in the food. A mother doesn't think to tell you that she never puts her baby on the floor to play because in her culture historically the floor wasn't a safe place – and it doesn't occur to you to tell her that you're putting him there or why you think it's good for him. Likewise, when her child is having trouble at nap, you don't think to tell her that in your centre children sleep by themselves on cots – and she doesn't think to tell you that her son has always slept with her, never alone, on a mat on the floor. And the child, who may not yet speak much English or French – or who may not yet speak at all – certainly cannot tell you.

Although we try very hard to be fair and to provide high quality care to all children, the research shows that we do not always succeed.[94]

A small study in Canadian child care centres revealed that white children (especially boys) received more positive attention than children of visible minorities.[95]

In LaGrange, Clark and Munroe's survey of centre care in Alberta, three-quarters of the directors reported that they had no trouble responding to cultural differences. But many of their comments indicated that they did not adapt their practices to accommodate children's cultures.[96]

In Toronto, Vancouver and Montreal, providers described children of different cultures as easy-going, gentle, more likely to follow rules, and less likely to have trouble getting along with their peers. But because research shows that 78 percent of refugee and immigrant children have psycho-emotional or academic problems, authors Bernhard et al. suggest that these very agreeable children "may be more needy than teachers believe."[97]

How can I make my practice more culturally sensitive?

If we are to provide culturally sensitive child care, that is, care that recognizes and respects that culture shapes all children's development,[98] we will have to break through the road block of mainstream North American culture.

The task seems immense. One Alberta centre director summed it up: "I just can't...change the program for a few children.... My centre reads books on multiculturalism and we have pictures up, but I am not willing to go any further than that."[99] But many other directors and practitioners told the Alberta research team that they were willing and eager to move forward and wished they had some help.

The experts are full of advice. Stacey York, author of *Roots and Wings*, advocates curiosity as the best foundation for this adventure and makes these very sensible suggestions:

- Start where you are – "using what you already know and have experienced...."
- Change "things" first – bulletin boards, books, toys, learning activities and celebrations are easier to change, and they show very clearly what you value.
- Find support – "teachers who try to implement multicultural education by themselves end up feeling alienated, defensive, hurt, and burned out."
- Expect to make mistakes – embrace them "as proof that you are alive as a teacher, taking risks and trying new things."[100]

Reproduced by permission. *Roots & Wings* © 1991. Redleaf Press, St. Paul, Minnesota. 1-800-423-8309.

To this list other experts add that it helps to have an open mind, a sense of humour, and a willingness to understand that what is normal for you may not be at all normal for someone else. It is especially useful to remember that parents have invaluable knowledge and insight when it comes to their own child, family and culture.

To reassure us and speed us on our way, Louise Derman-Sparks, who wrote the groundbreaking *Anti-Bias Curriculum*, reminds us that culturally sensitive care "requires the same skills and sensitivity and respect for individuality as any other aspect of teaching young children."[101]

What about the children?

As soon as they're born, children start to acquire the skills they need to become competent adults in their culture, and by the time they enter child care they're already well on their way. In the new environment, a lot of what they've learned so far simply doesn't apply. They must start again from scratch, feeling much less competent.

Despite the fact that young children have many more brain cells at their disposal than adults, the process of adapting to new people, new surroundings, new routines and new means of communicating is not easy for any child, and it is especially hard for children whose language and/or culture are different from the provider's. To begin with, they will probably feel frightened and misunderstood. It is only when they feel safe and at ease that they can truly start to learn. They need all the help we can give them.

Try to put your assumptions aside. Rather than judging a child's habits or abilities, pay close attention to what makes her comfortable or uncomfortable, how she likes to be held and spoken to, which toys and activities she likes and which she doesn't, what frightens or soothes her. Observe, stop, think, try out different approaches. A three-year-old who doesn't drink when you serve apple juice may not like apple juice, may never have tasted apple juice – or may not know how to drink from a cup because in her culture liquid is too precious to present to a child in a spillable form. Make mental or written notes of what you see, and try to confirm it with her parents. You will soon know whether you're on the right track – and at the same time you'll start building a solid relationship.

To allow her to feel more competent while she is learning new ways and/or a new language, encourage her to develop skills that don't depend so much on words – artistic and physical skills, for example.

Because she may be very quiet and tentative until she feels more at home, make a special point of noticing her efforts and achievements. Be sure to give her lots of encouragement and positive reinforcement.

Add physical modeling to your teaching repertoire. In many cultures, including First Nations cultures, children learn by watching an adult. You can explain in words at the same time – "This is how to hold on to the railing when you're walking down the stairs" – so that all the children will become attuned to both methods of learning.

Consider other ways in which the child's learning style may be different and adapt accordingly. Is he used to quick exchanges full of interruptions, or to long pauses? Does he like to work alone, in a group, with one other child, or with an adult? Is he used to being in a single-sex group?

Introducing objects, foods, art, music and routines that he uses at home into your surroundings and your daily schedule will make him feel more comfortable, as well as making him feel more accepted and valued.

Beyond the Museum

As Stacey York advises, you have probably already begun to make your care more culturally sensitive by changing the "things" in your setting. They deserve your attention, but so do many other parts of your practice. Here are some suggestions to avoid what Derman-Sparks calls the "tourist curriculum."

- Make connections between cultural activities and individual children and families, but don't single out a minority child. "Include learning about his or her family in the study of every child's family; then extend diversity by learning more about the group to which the child belongs. Help the class to see that there are many other people like their classmate."
- Make connections between cultural activities and daily life so that they are part of your regular child care routine and related to the children's interests, not something you save for special days.
- Avoid using the editorial "we," which assumes that everyone thinks the same way. Derman-Sparks prefers, "This is what I do," or "This is what we do in our class. You do it differently at home, and both ways are fine."[102]
- When caring for children of Aboriginal cultures, include Elders and family in your programming whenever possible, and "use books, posters and other resource materials that accurately portray Aboriginal people in a wide variety of traditional and contemporary roles and settings – work, sports, the arts, family activities and special celebrations," advises Early Childhood Multicultural Services in Vancouver.[103]

Teaching children about differences

Many child care practitioners grew up learning that people's similarities are more important than their differences, that all people are the same inside, and that talking about differences promotes prejudice.

As the child care field becomes more aware of the dominance of mainstream North American culture, it is becoming clear that emphasizing similarities contributes to prejudice: it has made the white experience the norm and denied that anyone else's experience matters. This state of affairs does not promote the development of a healthy self-concept in children of any culture.

It has also become clear that when practitioners downplay differences, they miss out on wonderful opportunities to help children learn more about one another's lives, to tell the story of their many cultural heritages, to confront discrimination and stereotypes, to teach children to understand and interact comfortably with differences.[104]

Children begin noticing language and physical differences – in body parts, skin colour, hair texture and eye shape – around the age of two. Here are some guidelines for answering their questions:

Reply immediately in simple, direct language. "Yes, Joey is brown. Each of us is a special, beautiful colour." Even if the question makes you uncomfortable,

don't ignore it or change the subject. Try instead to figure out why you're uneasy.

Give accurate information and clarify misconceptions. "People with brown skin aren't made from chocolate. We get our skin colour from our mommies and daddies."

Respond at once to a child of colour who says she doesn't like her skin, hair or eye colour or the shape of her eyes or the texture of her hair. Let her know that she is beautiful, that she looks exactly as she should, that her family and teacher love her just the way she is, and that people who don't like her looks are wrong.[105]

By the age of two and a half, children may already show signs of "pre-prejudice," that is, they're uncomfortable with physical differences.[106] Sometimes it's hard for us to believe that "pre-prejudice" is possible in a child so young – it's easier to think "he didn't mean it," or "she didn't know what she was saying." But in the Toronto, Vancouver and Montreal study, 54 percent of the practitioners had witnessed discriminatory incidents – name-calling, avoiding or excluding other children because of physical differences, accent or cultural origins.[107] In this situation it is vital to act at once, even if the hurt child isn't obviously upset. To do nothing is to give the children the impression that you condone this behaviour.

Derman-Sparks advises making the rules clear: it is never all right to call a child names or to exclude or tease another child for any reason whatsoever.

Comfort the hurt child, and help her to assert herself and to tell the excluding child how she feels: "I don't like that. You hurt my feelings." Then talk to both children, making sure that both understand the message. "It's not OK to say Nadia can't play because she talks funny. That is hurtful and unfair. Of course she can play. She is learning to speak English. At her home she and her family speak Serbo-Croatian. She can speak Serbo-Croatian very well and now we are helping her to learn English. She can teach us some Serbo-Croatian words."[108]

Be sure to address the precipitating issue, too: "I can see that you both want to play with the doll. I know that you and Nadia can figure out a way to play together. I can help if you need me." The object is to support the child who's hurt and to help the other child to deal with her anger and fears, learn appropriate ways to express them and accept different people into her life.[109]

Tell the parents of the child who's been hurt. They will be very upset by the incident and take it seriously indeed. They will want to know what happened, what you've said to the children and how you'll prevent another incident in the future.

If you see a pattern of biased behaviour, the excluder again needs to hear that it's not OK to refuse to play with another child because of the way she talks or looks.[110]

In this situation, tell both sets of parents. Share your observations and concerns with the parents of the excluder. They may be able to help you to understand their child's behaviour, and together you can make a plan to help her.[111] But if you discover that their beliefs are

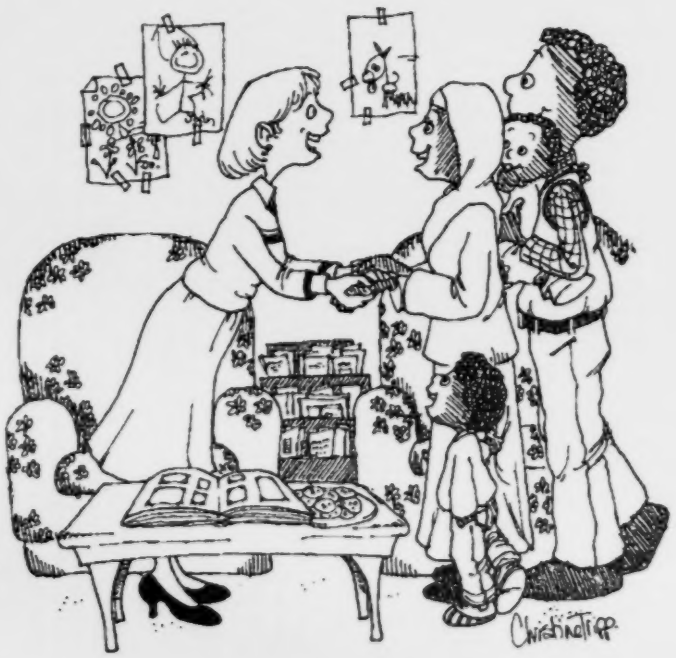
behind their child's behaviour, a reasonable goal is to make your policy clear and to open a dialogue.

If a parent tells you about discrimination that you didn't see, it's important to believe her. Discuss the incident with the child who's been hurt, and once again bolster her feelings about herself. The idea is to help her to walk away with her head high, knowing she has a right to be proud of who she is. It is probably too late to talk to the perpetrator, but it is important to keep a close eye on her so that you can deal with another incident promptly.

It's also useful to discuss these events in staff meetings so that your colleagues tune into them and are ready to respond.

PART 3

Establishing the Connection



Getting to know you

How can you establish a positive, productive relationship with families, either of your own culture or of another? Research provides some useful clues.

One study indicated that the more that child care centre staff communicated formally with parents (via meetings, conferences, orientations, newsletters, phone calls, notes, etc.), the more likely the parents were to become involved.[112]

When directors encouraged these formal involvement activities, staff and parents had more high quality conversation. And there was more positive adult-child interaction.[113]

A school-based study showed that parents are more likely to become involved in their children's education if they believe that they can help them to succeed. They are also more likely to become involved if they believe that the teacher is serious and sincere in her invitation and that their child wants them there.[114]

These findings emphasize the importance of the practitioner's role. Some parents will be involved no matter what you do; some have neither the time nor the inclination and will never be involved. But some may respond to the right approach from you. The key is to convince them that their involvement can really help their child. What's required is a strong, clear message that you value and respect their views and truly want to know what they think.

Making the effort to get to know every family as a unique and special unit is definitely a worthwhile enterprise – in exactly the same way as it is to get to know each child as an individual.

Try your best to make families feel welcome and accepted, and create a welcoming ambiance with comfortable adult-size chairs, a coffee pot, articles and pamphlets that reflect parents' interests, and an album of recent photos and children's drawings.

If parents don't speak the same language that you do, ask their permission to use an interpreter. (Another parent or a volunteer from the local cultural association would be a good choice if they don't bring one themselves.) It helps if you have written materials in their language, but the most powerful symbol of respect that you can offer is to learn to speak a few words of the language yourself.

Because crucial information may not come up in ordinary conversation, it is important to develop enrolment forms that ask about the family's past and culture, especially about their child-rearing beliefs and their goals and expectations for their child. Supplying this information will make the parents feel more confident about their child's care, and having it will help you to individualize routines and activities for the child.

Be sure to ask what terms they use to identify themselves (do they call themselves blacks or African-Canadians? Are they Latino, Hispanic, Honduran?) and what they are teaching their children about their race and culture.

Who Is This Family?

Here are **some** of the many questions you may want to ask after you've accepted a child into your setting. Be sure to tell the family that this information will be shared only with your staff and not with the government or other agencies.

Has your child been in a child care program before?

Who cares for your child, other than parents?

- ❑ Grandparents?
- ❑ Neighbour?
- ❑ Friend?
- ❑ Other relatives?

Does your child understand English?

- ❑ Yes
- ❑ No
- ❑ A little

Does your child speak English?

- ❑ Yes
- ❑ No
- ❑ A little

What languages does your child speak/understand?

Have there been any particularly difficult events in your child's life?

- ❑ Being in hospital
- ❑ Separated from family
- ❑ War
- ❑ Serious injury
- ❑ Homeless
- ❑ Other

(If any of these events has occured, make a point of asking about it in more detail, either now or in the near future.)

How does your child show you that he or she wants to use the toilet? By saying

- ❑ "Pee-pee"
- ❑ "Poo-poo"
- ❑ "Su-su"
- ❑ "Ng-ng"
- ❑ "Liu-liu"
- ❑ "See-see"
- ❑ "Wee-wee"
- ❑ "Siu-bin"

What type of food is your child accustomed to?

- ❑ Hot
- ❑ Cold
- ❑ Raw
- ❑ Salad
- ❑ Milk

Is your child accustomed to feeding himself/herself?

Is there any food your child should not eat because of your family's religious beliefs or customs?

- ❑ Yes
- ❑ No

Which foods?

Where does your child sleep at home?

- ❑ In a crib
- ❑ In a bed
- ❑ On a mat on the floor
- ❑ Alone
- ❑ With a family member

In Canada, many children dress warmly and play outdoors in cold weather. Has your child had many opportunities to play outdoors in cold weather?

What are your child's favourite activities?

Would you be willing to come and share your family's ways of celebrating holidays with your child's group?

- ❑ Yes
- ❑ No

Adapted with permission from Westcoast Child Care Resource Centre.[15]

Invite parents to stay (if they can) until they and their child are comfortable with their new child care arrangement. Separation will be less difficult if it takes place gradually, and the parents will have a chance to get to know more about the program.[116]

Visiting the family in their home can also give you some valuable insights into their child-rearing practices and into the child's development – as well as a chance to get to know them better as people. Make arrangements ahead of time, keep your stay to under half an hour, and remember that families who've had negative encounters with immigration or other authorities may feel uneasy.[117]

Although everyone may be eager for the child to learn English or French quickly, it is very important for him to master his home language first. If the child knows his first language well, he will learn the second language better and will be better prepared to succeed at school. Because this degree of mastery doesn't occur until a child is five to seven years old,[118] providers should encourage the family to speak their language at home, to read it to their child and to talk about their family's country and history. Families who continue to use their home language with pride can pass along their values to their children and are at much less risk in the future.

It's also important for practitioners to actively promote the home language in the child care setting. Encourage children who speak the same language to use it when they play together; and ask the family to lend you books and to teach you songs, stories and games. (They can make tapes, or teach them in person.) Another very helpful item for both you and the child is a bilingual list of basic terms like "toilet" and "mommy will be back soon."

Two Cultures Are Better Than One

Research shows that learning more than one language and culture has decided benefits for children – if it's done right.

- They perform better on school tests and are clear thinkers.
- They are less likely to drop out of school.
- Their risk of emotional or psychiatric illness is lower.
- They can move easily and comfortably from one culture to the other, and they're more likely to adapt well to a new situation.[119]

It is a good idea to talk with every parent every day. You need to talk often if you're ever going to have confidence in one another, and every contact counts. Some parents – like timid and quiet children – may be hard to communicate with, and it's hard to talk to people when they arrive all at once or you're dealing with an unhappy child, so it's important to keep track of your daily contact. If you haven't managed to connect with a family all week, make a mental note to talk to them early the following week or, if you feel comfortable, to phone.

Encourage parents to ask questions. What concerns do they have about their child in the program?[120]

Make a point of treating each parent as a distinct person in her or his own right, not

just as Sam's mother or Joelle's father. Parents have their own temperaments, needs and preferences.[121]

Schedule meetings and conferences at times that are convenient for parents, and let parent concerns top the agenda. Providing child care, meals and interpreters will make it easier for parents to attend and to feel included.

Changes of this kind are important first steps in a much larger change in attitude. Learning to focus on families – seeing through their eyes and welcoming them as equals who make a vital contribution to the program – is a shift for many practitioners, and it will take time. Practitioners who have already started to make this shift can improve their relationships with families by honing their skills and learning new strategies.

The foundation for this change is:

- understanding your own values and attitudes;
- being open to change;
- being flexible;
- being willing to explore the unknown and to make mistakes;
- being respectful and non-judgmental.[122]

What if we disagree?

When people are involved, disagreements are inevitable.

A parent may make a request that seems inappropriate (like asking you to toilet train her 12-month-old baby) or react unexpectedly to something you've done with the child (like being furious that you put a three-year-old into an outdoor wading pool in her underwear); or a child may act in a way that seems very inappropriate for his age or become much more anxious or upset than you think is called for (like crying hysterically when she gets paint on her dress or sand in her hair).[123]

When you find yourself in such a situation, the first thing to do is to become aware of what you're feeling (which helps to defuse those feelings) and then to lock them in a drawer, where you can find them later. If you're going to come out of this situation with a solution everyone can live with, you need an open mind, your reason and your best eyes and ears.

Your next task is to undertake a fact-finding mission. Read the child's file, and remember that he is more likely to be scared, angry, frustrated and overwhelmed than immature, spoiled, non-compliant or developmentally delayed. He's behaving in a way that's appropriate to his culture (whether it's the culture of his family or the culture of another country) while he tries hard to cope with yours.[124]

Talk to the parents. Ask what this behaviour means to them, what they've done about it in the past, what they would do now. Perhaps your most important goal is to keep the discussion going – resolving differences takes time and communication. Many ethnocultural communities have organizations that can help. As people come to know and

understand one another and their cultures, the chances of resolution improve. Or at least everyone's ability to handle disagreement gets better.

The process is easier if you spend some time trying to help the parents articulate their goals for the child. "Once you both understand what the parent wants for his or her child, you can together examine whether or not the practice in question reflects these goals," says Gonzalez-Mena.[125]

It's also helpful if you're clear about your own goals and values. If you know what you believe in, it will be easier to hear the parent's point of view,[126] even if what he's saying is a criticism of the program.

Some values are non-negotiable, like those enshrined in the United Nations Convention on the Rights of the Child. You would never agree, for example, to hit a child, no matter how passionately and persuasively a parent argues his case. Nor would you compromise on a matter of racial or gender equality.

But other situations aren't quite so clear. You may think initially that you could never change your practice and then realize some changes wouldn't hurt anyone and would make the child much happier. Routines like eating, sleeping and toileting might fall into that category – think of how Aki would feel if you lay down beside him at naptime. It's also worth looking seriously at a parent's request for her child to have more holding and nurturing.[127] "Culturally responsive caregiving... means the willingness to bend, change and revise in order to meet individual needs," says York.[128]

From there it's a matter of dialogue, negotiation, problem-solving and compromise, always keeping the best interests of the child at the front of your mind. You may reach a solution; you may agree to disagree. Either way is all right if you keep communication open and treat one another with respect.

PART 4

Reflection

What is reflective practice?

Now that we've completed our whirlwind tour of the Family Region and the Province of Culture, you could no doubt use some down time. How fortunate that we find ourselves at Reflection Lake, an excellent and appropriate place to do some thinking.

To focus our thoughts, the Partners in Quality Project, under the auspices of the Canadian Child Care Federation and its provincial and territorial affiliates, has created three very special tools: a *Code of Ethics*, *Standards of Practice for Practitioners* and a *Guide to Self-Reflection for Child Care Practitioners*. The three work together to improve the quality of our child care practice by making it more reflective.

When you think about what you're doing, each interaction and each task becomes more meaningful – to you, to the children and to their families. You have more self-respect because you know why you are doing what you do; you have control over it; and you have ownership of it. You are working from a position of strength inside yourself.

All of this makes your work better – as well as easier, more fun and more satisfying. Your practice becomes a source of renewal and growth to you as a child care provider and as a person. And the children are the beneficiaries.

Reflection is both a method and an attitude – a strategy for increasing your skill and a willingness to look hard at your work and to act on what you find. There are no provincial regulations mandating reflection, and there's even some risk in it. But if it becomes part of your life, it will make a difference in everything you do.

In the Partners in Quality Survey, 58 percent of you reported that you keep a log book, an observation journal or a similar record of your daily activities with the children.[129] Some of you have used a standardized scale like the Harms and Clifford or *Measure of Success*,[130] and practitioners who work in child care centres may be encouraged to do some self-assessment when they meet with their supervisor for regular evaluations. All of this is important and useful. But there is more.

Do you remember your excitement on the day that Justin sat through circle for the first time, singing and laughing with his friends? Do you remember the niggling sensation you felt when Jason took the tricycle away from Sharif and you didn't handle the situation as well as you should have? Chances are that you shoved those feelings – both positive and negative – to the back of your mind. If they were strong enough, you probably took them out again later – during nap, in the staff room with a colleague, with your partner at home – for serious examination. By the time you'd finished, you knew what had gone wrong and why, what had gone right and why, what to do the next time and why. That is reflection.

Put on your thinking cap

When you reflect it is not enough to ask "What works?"

"Why" is at the heart of the matter: why am I doing what I'm doing the way that I'm doing it?

Part of the answer to "why" questions lies in the child care knowledge base – the knowledge that training provides about psychology and child development, safety, health, hygiene and nutrition. The *Standards of Practice for Practitioners in Child Care Settings* and the *Guide to Self-Reflection for Child Care Practitioners*, which summarize that knowledge in a concise, clear and concrete form, will help to keep it fresh in your mind.

Cognitive Development for Providers

Here are some of the things that reflection can help child care providers to do:

- Discover the source, meaning and implications of beliefs.
- Look at the effects of actions, attitudes and beliefs on children.
- Illuminate tacit understandings that have developed around familiar practices.
- Examine the nature of problems and their underlying causes.
- Temper unsubstantiated judgments.
- Explore alternative solutions.
- Release unused creative resources.[131]

But part of the answer comes from within yourself. Whether or not you are aware of it, child care practitioners filter all of their knowledge through the prism of their own beliefs, values and culture, their own temperaments, emotions and experiences. That is why it's important for you to discover who you are, to know what matters to you, to understand your reasons for doing this work, to figure out your philosophy of child care, to know what kind of people you want your children to become. Because it is based on values, the *Code of Ethics* provides a framework for sorting all this out.

How do you reflect?

The process of reflection is a messy mixture of the rational and the intuitive, of melding knowledge from your training and experience with knowledge of yourself and information gleaned from families, colleagues and written sources. Careful observation, formulating and trying out hypotheses, making mistakes, and not having all the answers are all essential to the process. So is looking at things from the point of view of the child and the family.

The philosopher and educator John Dewey, the father of reflective thinking, recommends cultivating three attitudes:

- open-mindedness – the "active desire to hear more than one side; to give heed to facts from whatever source they come; to give full attention to alternative possibilities; to recognize the possibility of error even in the beliefs that are dearest to us;"

- whole-heartedness – a willingness to throw yourself totally into the endeavour;
- responsibility – integrity; a willingness to consider the consequences of possible changes and to go forward if they're consistent with your beliefs.[132]

Vicki Kubler LaBoskey studied the development of reflective practice in preservice teachers and identified some of the same characteristics that Dewey did – and others – among her more reflective students:

- an orientation to the needs of the children;
- an ability to take the long-term view;
- a conception of the teacher as a facilitator;
- a willingness to acknowledge that conclusions are tentative;
- an understanding of the importance of listening to feedback;
- an awareness that teaching is a moral activity;
- a penchant for both imaginative thinking and strategic thinking;
- a propensity to ground reason in a knowledge of oneself, the children and the subject matter.[133]

Open your suitcases

In *To Teach: The Journey of a Teacher*, William Ayers writes: "Greatness in teaching... requires a serious encounter with autobiography: Who are you? How did you come to take on your views and outlooks? What forces helped to shape you?... What have you made of yourself? Where are you heading? An encounter with these kinds of questions is critical to outstanding teaching because teachers, whatever else they teach, teach themselves. Of all the knowledge teachers need to draw on, self-knowledge is the most important (and least attended to)."[134]

Think of yourself as an anthropologist setting out to explore the culture, heritage and roots of that most fascinating person – you. Where you came from can explain a lot about who you are now. The baggage we bring with us when we enter the child care field is full of history and experience, both positive and negative. Why did you pack the things that are in your suitcases? What influenced your choices? What choices did you really have?

When you become aware of your own culture, you can see how it influences your behaviour and interactions with others. Mainstream North Americans often have the mistaken idea that they don't have a culture. That's because they're surrounded by people who think the same way they do and because their way of thinking shapes our society.[135] For the same reason, they know less about other people's cultures. People who live in a less powerful culture have to learn more about the dominant culture – it's a matter of survival for them. If you are a woman, think of how much you know about men's culture – and how little most men know about yours.[136]

You can bring your culture out of the closet by paying close attention when you come into contact with different ways of approaching the world – that is, whenever you interact with someone of a different gender, race, ethnic group, religion, nationality, age, even family. If you put up your antennae in these encounters, you can begin to get a glimpse of your own assumptions.

The Big Picture

Reflection can also put your work into a broader context. Ask yourself:

- Is my practice better now than it was a year ago?
- Am I continuing to grow as a person within this work?
- What is helping me to grow?
- What is stopping me from growing?
- What in my work gives me satisfaction?
- How can I produce more experiences of that kind?

Another way to understand yourself, your culture and your philosophy is to dig into your family history. Ask family members and family friends about why they or their ancestors came to North America. Where did they come from? What language did they speak? What was life like for them when they were young? How did your family feel about play, work, family, money, religion, race, politics? What was their philosophy of child-rearing? Did they treat you the same way they treated your brother or sister? Did they encourage you and make you feel special?

How did you feel then – and how do you feel now? Can you see the child you used to be in the person you are today? It's likely that he or she is nearby when you are interacting with the children in your care, affecting your perceptions, interpretations and behaviour.

Just as it's important to become aware of your cultural assumptions and personal history, so it's important to become aware of your feelings and reactions when you're interacting with a child or a parent. Feelings are key players, a major influence on your behaviour – and in turn on the behaviour of the other person. At the same time, they alert you to the need to reflect. When that mother asked you to keep her child awake at naptime, what did you feel? Did your feelings come between you and the words she was saying? How did they affect your interaction with her? How did they affect your interaction with her child? Gonzalez-Mena advises: "Tune in on those times when something bothers you instead of just ignoring it and hoping it will go away. Work to identify what specific behaviours of others make you uncomfortable. Try to discover exactly what in yourself creates this discomfort."[137]

If you can figure out what your feelings are and where they come from, you can also see more clearly how they affect your work. Then you can begin to understand that you're redirecting your frustration at a child toward a parent ("No wonder he acts that way – his parents fight all the time"), or your resentment of a parent toward a child, or your anxiety about your partner toward your director, or your anger at a co-worker toward a child – and so on.

When you know what's going on inside your own head, you can take control of those feelings instead of letting them take control of you. If you recognize that the mother's request to keep her child awake during nap made you angry, you can approach the situation as a problem in need of a solution. You can discuss it with other providers, think about why you feel upset, consider the child's best interests. You might decide to keep things as they are, try a day or two without a nap, get the child up half an hour earlier, talk to the mother again. Maybe one of you will change your mind and maybe you won't. Either way your relationship will be more straightforward and the child will be less vulnerable. The point is, you'll know what matters most to you and why you've chosen this action. You'll feel more comfortable with your decision and with yourself.

The tools

Taken together, the *Code of Ethics*, the *Standards of Practice* and the *Guide to Self-Reflection* can help in this process, whether you use them to work on a specific problem or proactively to consider the meaning and implications of choices you have yet to make.

The national *Code of Ethics* presented here was developed by the Canadian Child Care Federation based on the *Code of Ethics* of the Early Childhood Educators of British Columbia. It identifies the key principles or values in the child care field, and it is intended to guide practitioners when they're deciding what is the best conduct in a particular situation. It is a framework for daily decisions and a reference point for problem-solving.

"Ethics are standards of conduct based on what we consider to be right and wrong in light of our values," according to Frances Ricks and Sandra Griffin, who headed the B.C. Code of Ethics project. Being ethical means that what you decide to do is based upon your conscious and careful assessment of the situation. The key is to be aware of what you think and do, believe and value.[138] When you're aware of your beliefs, you can honour and reconcile them as you make decisions.[139]

It's also important to remember that people from different cultures – and even people within the same culture – have different beliefs and values that must be respected.

Tough Questions

"Ethical decision-making means that you are willing to listen to or consider positions other than your own, and that you make a commitment to form the best judgment for the matter at hand, given all known possibilities and consequences to all," says *Best Choices*, the Manitoba Child Care Association's guide to its *Code of Ethics*."[140] It poses five tough questions to ask when you're facing an ethical dilemma.

- Who will be affected by this decision?
- Is anyone's welfare at stake when you make this decision? What is the impact on the other people involved?
- Are there other options you might consider?
- What obligation is there to choose one alternative over the other (Standards of Practice, provincial regulations, human rights legislation, etc.)?
- Are you likely to make this decision on the basis of your ideas about how people ought to behave?[141]

The *Standards of Practice* are guidelines. They tell you what the field considers to be high quality practice, "what is important and what must be done,"[142] what to think about and what to aim for. They are benchmarks or points of reference for measuring the quality of your practice.[143]

The standards are built on both the *Code of Ethics* and that specialized body of knowledge of theory and practice that you've acquired through your training and experience. This knowledge is shared by practitioners working in all settings – family child care, child care centres and family resource programs.

The *Guide to Self-Reflection* breaks the standards down into specific statements in order to help you to evaluate your own practice. Going over them, either on your own or with others, will help you to understand more clearly what each standard involves and to clarify why you do what you do.

The process of assessing your work in this way – even with a standard you think you know by heart – can put meaning back into tasks you do automatically. When you focus on handwashing, for example, you'll recall that children don't do such a good job of wiping themselves, that they blow their noses and get dirty as they play, that they touch food, toys and surfaces (spreading germs as they go), and that proper handwashing can drastically reduce sickness. On the other hand, handwashing incorrectly done is ineffective, so people stop doing it. In other words, a better understanding of the tasks and skills in the *Standards of Practice* should inspire you to do them well!

When you're using the *Guide to Self-Reflection*, begin with an area that's important to you and pick out one standard to work on. (One at a time is enough – this isn't an easy process, and you want to keep yourself motivated.) If you aren't sure about where to start, choose one that you think you're doing reasonably well, or try looking at your physical space – it is relatively easy to reflect on because it's outside of you.

Think about the standard. Why is it there? Are you meeting it? Are you going beyond the required minimum? Is there more you can do?

A Time-Honoured Way to Reflect

A journal is both a record and a way to reflect, "an instrument for thinking about teaching and children in a critical, sustained way," says Ayers.[144] It allows you to return to a situation, to construct a whole out of many bits, and to increase your self-awareness by forcing you to put your thoughts in writing. When you write for yourself, without worrying about what others will say, feelings and thoughts have a way of spilling out unbidden, bringing insights in their wake.

Write in a notebook, type on a computer, talk into a tape recorder, or videotape yourself. You can focus on daily events, memorable incidents, one child or many, one topic or many. If you're using a notebook, try dedicating one side of the page to record-keeping and the other to reflection. Carry it with you or keep it in a handy spot in the classroom. If you set aside a regular time for it each day, you're more likely to be faithful to it.

If you've figured out that you want to make a change but you don't know exactly what to change or how, get some help. Talk to another child care provider or your director; go to the library; use the Internet; find a workshop.

Though some people consider reflection a personal matter and believe they can be more honest when they reflect in private, others like to have a sounding board. When you're reflecting, questions inevitably arise, and it's useful to have a safe, supportive environment for sharing your doubts, your insights, your experiences. Make a pact to protect everyone's confidentiality, and arrange to talk – or e-mail – regularly with a friend or colleague. Or you could form a support group to go through the *Standards of Practice* and the *Guide to Self-Reflection* together. One family child care provider recalls a late-night phone conversation with a provider friend. In trying to catch a fleeing child, she had grabbed the tail of his shirt – something she'd sworn never to do. She was devastated and on the verge of quitting. "I've become a shirt-stretcher," she said. "I can't cope." Her colleague calmed her down and helped her to put things in perspective.

Take your time. As you become more comfortable with the process, you can expand into more sensitive and difficult arenas. The goal is to turn reflection into a reflex, an instinct that sits quietly at the back of your mind weighing pros and cons and whispering, "Why should I do that?"

Remember to give equal attention to your successes. Positive reinforcement works just as well for providers as it does for children, and your triumphs can tell you just as much about your practice as any problem.

A never-ending process

Because the children are different every year – either because you have a new group or because they're older – you can never say, "I've thought about that already; I don't need to think about it again." You are no doubt different, too. You may have met new people, taken a trip or had an experience with a child that altered your perspective entirely. The field of child care is in constant flux, different in each province and each community, altered by each child, each provider, each family, each director and supervisor. As researchers scramble to understand what's happening, the knowledge base changes as well. That means the *Standards of Practice* and the *Code of Ethics* are works in progress. Just as you will be enriched by using them, so they will be enriched – and changed – by your efforts.

Notes

1. Quoted in G. Doherty, "Assessing Quality in Child Care Settings," paper prepared for the Canadian Child Care Federation's Partners in Quality Project, Oct. 1997, 6.
2. R. Shimoni and J. Baxter, *Working with Families: Perspectives for Early Childhood Professionals* (Don Mills: Addison-Wesley Publishers, 1996) 230; E. Galinsky and B. Weissbourd, "Family-Centered Child Care," in B. Spodek and O. Saracho, ed., *Issues in Child Care: Yearbook in Early Childhood Education* (New York: Teachers College Press, 1992) 3: 54.
3. G. Doherty, "Elements of Quality," *Research Connections Canada: Supporting Children and Families* (Ottawa: Canadian Child Care Federation, 1999) vol. 1, 38; R. C. Endsley, P. A. Minish and Q. Zhou, "Parent Involvement and Quality Day Care in Proprietary Centers," *Journal of Research in Childhood Education*, 7(2) (1993): 58.
4. Doherty, "Elements of Quality" 38.
5. M. Kuhn, "Quality Child Care and Partnerships with Parents," paper prepared for the Canadian Child Care Federation's Partners in Quality Project, Sept. 1999, 8.
6. The Globe and Mail/Angus Reid, "Working Women," *The Globe and Mail*, 13 Sept. 1999: A7.
7. National Council of Welfare, *Preschool Children: Promises to Keep* (Ottawa: author, 1999) 7.
8. National Council of Welfare 6.
9. G. Chud and R. Fahlman, *Honouring Diversity within Child Care and Early Education: An Instructor's Guide* (Victoria: British Columbia Ministry of Skills, Training and Labour and the Centre for Curriculum and Professional Development, 1995) II: 142.
10. Kuhn 8.
11. National Council of Welfare 5.
12. A. Purvis, "The Changing Tapestry," *Time*, 31 May 1999: 33.
13. Purvis 33.
14. "Women feeling stressed more than men, international study finds," *The Globe and Mail*, 5 Aug. 1999: A7.
15. National Council of Welfare 10.
16. J. H. Michalsky and M.-J. Wason, *Labour Market Changes and Family Transactions: An In-Depth Qualitative Study of Families in British Columbia* (Ottawa: Canadian Policy Research Networks, 1999) 25, 40.
17. G. Doherty, *Zero to Six: the Basis for School Readiness* (Ottawa: Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development Canada, 1997) 75; S. Fanjoy, "International Year of the Family, 1994 – A Cause for Celebration?" *Interaction* (Winter 1994): 22; D. R. Powell, "Reweaving Parents into the Fabric of Early Childhood Programs," *Young Children* (Sept. 1998): 61.
18. G. Chud and R. Fahlman, *Early Childhood Education for a Multicultural Society* (Vancouver: Faculty of Education, University of British Columbia, 1985) 49.
19. Michalsky and Wason 25.
20. A. Hochschild with A. Machung, *The Second Shift: Working Parents and the Revolution at Home* (New York: Viking, 1989) 8.
21. Doherty, *Zero to Six* 77.
22. Shimoni and Baxter 37.
23. Hochschild 9-10.
24. P. Brook, "Superwoman Goes Home," *Saturday Night* (June 1996): 36.
25. National Council of Welfare 16.
26. L. Marcotte, "Child Poverty: Making the Connections," in Sheila Baxter, *A Child Is Not a Toy: Voices of Children in Poverty* (Vancouver: New Start Press, 1993) 169.
27. G. Doherty and A. Taylor, "A Survey of People Involved in Child Care/Early Education," paper prepared for the Canadian Child Care Federation's Partners in Quality Project, Dec. 1998, 7.
28. Michalsky and Wason 43-44.
29. The phrase comes from the book by Ellen Galinsky and William H. Hooks, *The New Extended Family* (Boston: Houghton Mifflin, 1977).
30. G. Baker and J. Warnyca, "Family Nights at Day Care," *Interaction* (Winter 1996): 33-35.
31. Chud and Fahlman, *Honouring Diversity* II: 147.
32. Galinsky and Weissbourd 56.
33. D. R. Powell, *Families and Early Childhood Programs* (Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children, 1989) 74; Shimoni and Baxter 248-250.
34. Response to the Partners in Quality Survey.
35. S. Prentice and E. Ferguson, "'My Kids Come First': The Contradictions of Mothers' 'Involvement' in Childcare Delivery," in J. Pulkingham and G. Ternowetsky, ed., *Child and Family Policies: Struggles, Strategies and Options* (Halifax: Fernwood Publishing, 1997) 194.
36. Galinsky and Weissbourd 56.
37. Shimoni and Baxter 32.
38. Galinsky and Weissbourd 56.
39. Galinsky and Weissbourd 55.
40. M. Larner, *Parent Perspectives on Child Care Quality* (New Haven, CT: Quality 2000, 1994) 39; J. K. Bernhard et al., "Troubled Relationships in Early Childhood Education: Parent-Teacher Interactions in Ethnoculturally Diverse Child Care Settings," in *Research Connections Canada: Supporting Children and Families* (Ottawa: Canadian Child Care Federation, 1999) vol. 1, 131.
41. Powell, *Families* 62; Larner 40.
42. Powell, AReweaving@ 63.
43. Powell, *Families* 75.
44. Kuhn 13.
45. Shimoni and Baxter 235.
46. Powell, *Families* 67.
47. R. L. Leavitt, "Parent-Provider Communication in Family Day Care Homes," *Child & Youth Care Forum*, 24(4) (1995): 240.
48. Leavitt 238.
49. Leavitt 231-245.
50. S. Helburn et al., *Cost, Quality, and Child Outcomes in Child Care Centers, Executive Summary* (Denver: University of Colorado, 1995) 9.
51. Bernhard et al., "Troubled Relationships" 136-137.
52. J. K. Bernhard et al., *Paths to Equity: Cultural, Linguistic and Racial Diversity in Canadian Early Childhood Education* (North York: York Lanes Press, 1995) 19-20.
53. Bernhard et al., *Paths to Equity* 30-32; Kuhn 13.
54. Bernhard et al., *Paths to Equity* 30-32.
55. Bernhard et al., *Paths to Equity* 68.
56. J. K. Bernhard and M. Freire, "Latino Refugee Children: Families of War and Persecution in the ECE System," *Interaction* (Summer 1994): 25-26.
57. Bernhard et al., "Troubled Relationships" 151.
58. Bernhard et al., *Paths to Equity* 2.
59. A. LaGrange, D. Clark and E. Munroe, *Culturally Sensitive Child Care: The Alberta Study* (Edmonton: Alberta Association for Young Children and Government of Alberta Citizenship and Heritage Secretariat, 1994) 4.
60. E. W. Lynch and M. J. Hanson, *Developing Cross-Cultural Competence: A Guide for Working with Children and Their Families* (Baltimore: Paul H. Brookes, 1998) 24.
61. E. T. Hall, *Beyond Culture* (Garden City: Anchor Press/ Doubleday, 1977) 51.
62. W. Ayers, *To Teach: The Journey of a Teacher* (New York: Teachers College Press, 1993) 78.
63. Lynch and Hanson 27.
64. Ç. Kağıtçıbaşı, *Family and Human Development Across Cultures: A View from the Other Side* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996) 53.

65. Lynch and Hanson 59.
66. Lynch and Hanson 59.
67. J. Gonzalez-Mena and J. K. Bernhard, "Out-of-Home Care of Infants and Toddlers: A Call for Cultural Linguistic Continuity," *Interaction* (Summer 1998): 14.
68. J. Gonzalez-Mena, *Multicultural Issues in Child Care* (Mountain View, CA: Mayfield, 1993) 67-68.
69. Kağıtçıbaşı 42.
70. Gonzalez-Mena 58.
71. Chud and Fahlman, *Honouring Diversity* I: 34; Lynch and Hanson 68-69; Gonzalez-Mena 15.
72. Gonzalez-Mena 58.
73. Chud and Fahlman, *Early Childhood Education* 24-25; Lynch and Hanson 70-71.
74. Kağıtçıbaşı 36.
75. Lynch and Hanson 24; Chud and Fahlman, *Early Childhood Education* 21.
76. Gonzalez-Mena and Bernhard 15.
77. Chud and Fahlman, *Early Childhood Education* 39.
78. S. Lubeck, "The Politics of Developmentally Appropriate Practice," in B. L. Mallory and R. S. New, ed., *Diversity and Developmentally Appropriate Practice: Challenges for Early Childhood Education* (New York: Teachers College Press, 1994) 32; R. S. New, "Culture, Child Development, and Developmentally Appropriate Practice: Teachers as Collaborative Researchers," in Mallory and New 70.
79. New 71.
80. S. York, *Roots & Wings: Affirming Culture in Early Childhood Programs* (St. Paul, MN: Redleaf Press, 1991) 23.
81. LaGrange, Clark and Munroe 27, 34.
82. G. Doherty, "Multiple Stakeholders, Multiple Perspectives," *Research Connections Canada: Supporting Children and Families* (Ottawa: Canadian Child Care Federation, 1999) vol. 1, 11-13.
83. Bernhard et al., *Paths to Equity* 16.
84. Kuhn 18.
85. LaGrange, Clark and Munroe 38-39.
86. Derman-Sparks and the A.B.C. Task Force, *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children* (Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children, 1989) 58.
87. York 24.
88. Chud and Fahlman, *Honouring Diversity* II: 149.
89. LaGrange, Clark and Munroe 34.
90. Powell, *Families* 23, 33.
91. LaGrange, Clark and Munroe 31; Bernhard et al., *Paths to Equity* 2.
92. Powell, *Families* 37-38.
93. Quoted in York 189.
94. Bernhard et al., *Paths to Equity* 2.
95. G. Careri, P. Collini-Martins and P. Rego, "Are Children Being Treated the Same?" *Interaction* (Summer 1998): 35.
96. LaGrange, Clark and Munroe 61.
97. Bernhard et al., *Paths to Equity* 70.
98. LaGrange, Clark and Munroe 20.
99. LaGrange, Clark and Munroe 29.
100. York 31-41.
101. Gonzalez-Mena and Bernhard 15; Derman-Sparks, "Acknowledge, Ask and Adapt: Developing Culturally Responsive Caregiving Practices," in Chud and Fahlman, *Honouring Diversity* II, 5.12; Derman-Sparks, *Anti-Bias Curriculum* 8.
102. Derman-Sparks, *Anti-Bias Curriculum* 58.
103. "Aboriginal Cultural Content in Early Childhood Care and Education," *Interaction* (Summer 1998): 8.
104. Derman-Sparks, *Anti-Bias Curriculum* 7.
105. Derman-Sparks, *Anti-Bias Curriculum* 33-34.
106. Derman-Sparks, *Anti-Bias Curriculum* 22-23.
107. Bernhard et al., *Paths to Equity* 21-22.
108. Chud and Fahlman, *Early Child Education* 124; Derman-Sparks, *Anti-Bias Curriculum* 70.
109. Chud and Fahlman, *Honouring Diversity* II: 167.
110. Derman-Sparks, *Anti-Bias Curriculum* 71-72.
111. Derman-Sparks, *Anti-Bias Curriculum* 105.
112. Endsley, Minish and Zhou 58.
113. Endsley, Minish and Zhou 58-59.
114. K. V. Hoover-Dempsey and H. M. Sandler, "Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education?" *Review of Educational Research*, 67(1) (1997): 3-42.
115. Adapted with permission from Westcoast Child Care Resource Centre, Vancouver, BC.
116. J. Dotsch, "Supporting the New Immigrant/Refugee Family in Child Care," *Interaction* (Summer 1994): 22-23.
117. York 192.
118. M. Freire and J. K. Bernhard, "Caring for and Teaching Children Who Speak Other Languages," in K. M. Kilbride, ed., *Include Me Too! Human Diversity in Early Childhood* (Toronto: Harcourt Brace & Company Canada, 1997) 169.
119. Gonzalez-Mena 83; Freire and Bernhard 168.
120. Gonzalez-Mena 23.
121. Powell, "Reweaving" 65.
122. Kuhn 21.
123. Derman-Sparks, "Acknowledge" 3.
124. York 187-188.
125. Quoted in N. E. Cohen and D. Pompa, *Multicultural Perspectives on Quality in Early Care and Education: Culturally-Specific Practices and Universal Outcomes* (New Haven, CT: Quality 2000, 1994) 24.
126. Gonzalez-Mena 20.
127. Chud and Fahlman, *Honouring Diversity* II: 161-162.
128. York 188.
129. Doherty and Taylor 7.
130. T. Harms and R. M. Clifford, *The Family Day Care Rating Scale* (New York: Teachers College Press, 1989); T. Harms, D. Cryer and R. M. Clifford, *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (New York: Teachers College Press, 1990); T. Harms, R. M. Clifford and D. Cryer, *Early Childhood Environment Rating Scale* (New York: Teachers College Press, 1998). All three are available through the Guidance Centre, University of Toronto Press, 5201 Dufferin St., Toronto M3H 5T8, 1-800-565-9523. B. Elliott, *Measure of Success* (Thunder Bay: author, 1995) is available through the Association of Early Childhood Educators, Ontario, Suite 211, 40 Orchard View Blvd., Toronto M4R 1B9, 416-487-3157, aeceo@idirect.ca.
131. V. K. LaBoskey, *Development of Reflective Practice: A Study of Preservice Teachers* (New York: Teachers College Press, 1994) 123; J. L. Jewett, "Change and the Reflection Process" in E. A. Tertell, S. M. Klein and J. L. Jewett, ed., *When Teachers Reflect: Journeys toward Effective, Inclusive Practice* (Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children, 1998) xxv.
132. J. Dewey, *How We Think* (Boston: D. C. Heath, 1933) 30-32.
133. Adapted from LaBoskey 29.
134. Ayers 129.
135. Lynch and Hanson 51.
136. Gonzalez-Mena 3.
137. Gonzalez-Mena 22-23.
138. F. Ricks and S. Griffin, "Ethics in Childhood Education: A Question of Values," *Interaction* (Spring 1994): 26.
139. D. Mayer, *Best Choices: Part 1: An Introduction to MCCA's Code of Ethics Workshop* (Winnipeg: Manitoba Child Care Association, [no date]) 9.
140. Mayer 5.
141. Mayer 10.
142. Ricks and Griffin 27.
143. Kuhn 11.
144. Ayers 39.

Partenaires pour la qualité

Relations

Un projet de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance
en partenariat avec ses organismes affiliés des provinces et des territoires

Relations 2

Partenaires pour la qualité

par Barbara Kaiser and Judy Sklar Rasminsky
d'après les documents de recherche du projet Partenaires pour la qualité
ISBN: 0-9685157-2-X

Partenaires pour la qualité est un projet de recherche et développement parrainé par la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et ses organismes affiliés des provinces et des territoires ayant pour but d'examiner la façon dont les intervenantes en services de garde à l'enfance, les parents et les autres partenaires peuvent se donner la main pour favoriser et améliorer la qualité des services de garde d'enfants. Bien qu'il soit reconnu que la réglementation est une importante voie d'accès à la qualité, la recherche montre que l'interaction entre l'intervenante et l'enfant constitue un élément clé d'un service de garde de qualité. Les ressources pouvant aider l'intervenante à développer des outils d'introspection lui permettant d'évaluer sa pratique quotidienne peuvent contribuer de façon importante à l'amélioration de la qualité. Le travail que nous effectuons dans le cadre du projet Partenaires pour la qualité nous permet d'enrichir nos visions traditionnelles de la qualité afin de venir en aide aux intervenantes travaillant dans différents contextes de services de garde et de donner davantage de poids à leurs méthodes d'intervention. Nous développons des ressources destinées à soutenir et à encourager une pratique quotidienne réfléchie, d'après un modèle de dialogue et de participation communautaires.

Ce document est la deuxième d'une série de quatre publications qui seront distribuées sur une vaste échelle au Canada entre le mois de septembre 1999 et le mois de mars de l'an 2000. Cette série de ressources vise à soutenir les personnes qui travaillent dans le domaine de la garde d'enfants et à accroître le dialogue au sein des collectivités sur l'importance de la qualité des milieux de garde d'enfants.

La série de ressources produites dans le cadre du projet Partenaires pour la qualité aborde quatre domaines : les enjeux, les relations, l'infrastructure et les collectivités. Viendront s'y ajouter plusieurs outils pratiques : des normes de travail, un outil d'auto-examen pour les personnes qui œuvrent dans le domaine des services de garde; un code de déontologie; des outils d'examen des milieux de garde.

Les documents de référence pour la deuxième partie de la série Partenaires pour la qualité sont les suivants :
*Services de garde de qualité et partenariats avec les parents** par Marilynn Kuhn
*Éléments de la qualité** par Gillian Doherty
*Des partenaires multiples pour une perspective diversifiée** par Gillian Doherty
Outil d'auto-évaluation pour les praticiennes oeuvrant dans le domaine de la garde à l'enfance
Normes de pratique pour les praticiennes oeuvrant dans le domaine de la garde à l'enfance
Code de déontologie pour les praticiennes oeuvrant dans le domaine de la garde à l'enfance
Survey of People Involved in Child Care/Early Childhood Education
[analysis of the survey results] par Gillian Doherty et Andrew Taylor
*Évaluer la qualité des services de garde à l'enfance** par Gillian Doherty

*Les documents de recherche sont publiés dans la nouvelle série de publications de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, intitulée *Échanges sur la recherche au Canada : À l'appui des enfants et des familles*. Cette série est distribuée aux organismes et aux centres de ressources partout au Canada.

Organismes affiliés à la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance
Alberta Association for Family Day Home Services
Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador
Association of Early Childhood Educators, Ontario
Association ontarienne de garde d'enfants à domicile
Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Scotia
Early Childhood Coalition Petite Enfance
Early Childhood Development Association of P.E.I.
Early Childhood Educators of B.C.
Early Childhood Professional Association of Alberta
Fédération des centres de la petite enfance du Québec
Manitoba Child Care Association
Saskatchewan Child Care Association
School-Age Care Association of Ontario
Yukon Child Care Association
Western Canada Family Child Care Association of B.C.

Comité de direction
Karen Charlton, présidente, Alberta
Dianne Bascombe, Ontario
Lee Dunster, Ontario
Robyn Gallimore, Ontario
Jane Hewes, Alberta
Chris McCaffrey, Québec
Trudy Norton, Colombie-Britannique
Marie Rosset, Manitoba

Chercheure principale
Gillian Doherty, Adjunct Professor, Department of Family Relations and Applied Nutrition, University of Guelph

Chercheurs
Allison Benner, Unit for Child Care Research, School of Child and Youth Care, University of Victoria
Ruth Chapple, consultante, Ottawa
Teresa Hunter, Unit for Child Care Research, School of Child and Youth Care, University of Victoria
Marilynn Kuhn, consultante, Ottawa
Alan Pence, Unit for Child Care Research, School of Child and Youth Care, University of Victoria
Andrew Taylor, Centre for Research and Education in Human Services, Kitchener

Coordination de la production : Anne Maxwell
Conception et mise en page : Fairmont House Design
Maquette : Christine Tripp
Traduction : Diane Archambault
Impression : M.O.M. Printing

Ce projet est subventionné par Visions de la garde d'enfants, Développement des ressources humaines Canada.

© FCSGE, 1999

Fédération canadienne des services de garde à l'enfance
383, avenue Parkdale, bureau 201, Ottawa (Ontario) K1Y 4R4
Tél. : (613) 729-5289 ou 1 800 858-1412; Téléc. : (613) 729-3159; Courriel : ccfc@sympatico.ca

Relations

par Barbara Kaiser
et Judy Sklar Rasminsky

d'après les documents de recherche du projet
Partenaires pour la qualité
de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance

Table des matières

Introduction **1**

Partie I : Les familles **3**
Qui sont les parents de ces enfants dont nous avons la garde? 4
Qui porte le fardeau du stress? 4
Pourquoi est-ce important pour les intervenantes de venir en aide aux familles? 6
Différentes perspectives 8
Qu'en est-il des bonnes vieilles conversations d'autrefois? 9

Partie II : La barrière culturelle **13**
Qu'est-ce que la culture? 14
Les cultures sont-elles si différentes les unes des autres? 15
Quel est le rapport entre la culture et l'identité? 17
Qu'arrive-t-il lorsque les enfants se déplacent d'une culture à une autre? 17
La culture des services de garde d'enfants 19
Comment puis-je rendre ma pratique plus réceptive sur le plan culturel? 20
Qu'en est-il des enfants? 21
Apprendre aux enfants comment se comporter face aux différences 22

Partie III : Établir le contact **25**
La façon de se connaître 26
Et si vous êtes en désaccord? 29

Partie IV : La réflexion **31**
Qu'est-ce qu'une pratique réflexive? 32
Allumez vos phares intérieurs 33
Comment réfléchir? 33
Ouvrez vos valises 34
Les outils 36
Un processus sans fin 38

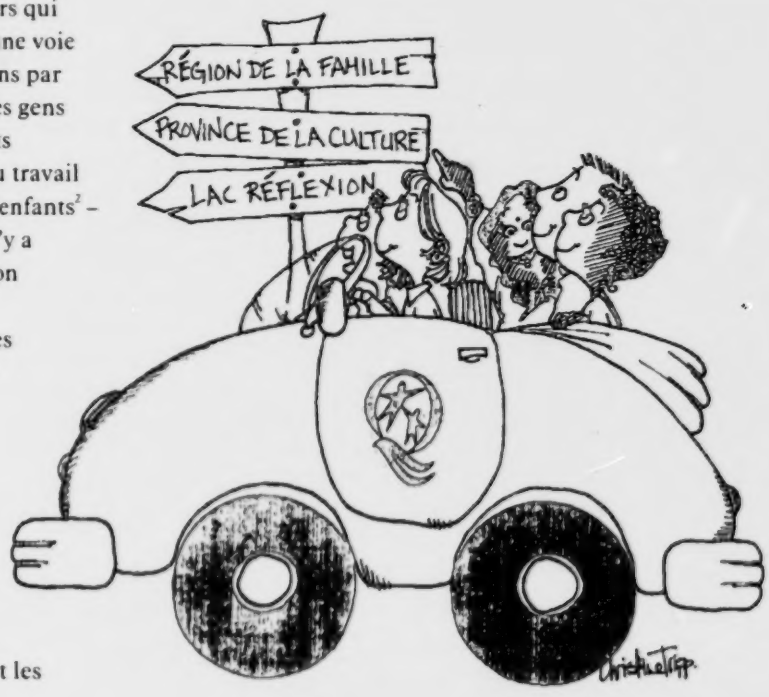
Relations

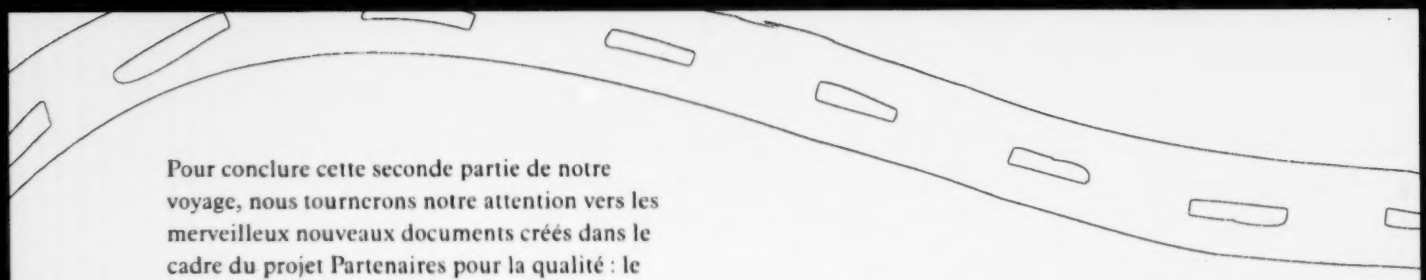
Les intervenantes en service de garde d'enfants savent depuis toujours que la qualité de leur service se mesure d'abord et avant tout à la qualité des rapports quotidiens qu'elles entretiennent avec les enfants.

La recherche confirme maintenant cette opinion. Comme le disent les spécialistes Daniel Keating et Fraser Mustard : [TRADUCTION] « La qualité du milieu social dans lequel les enfants grandissent – et en particulier leurs interactions avec leurs camarades et avec les adultes – influe considérablement sur la qualité de la stimulation qu'ils reçoivent en bas âge et par conséquent, sur leur compétence et leur facilité d'adaptation plus tard dans la vie. »[1]

Dans ce livre, qui constitue la deuxième partie de la série intitulée Partenaires pour la qualité, nous allons examiner ces rapports si importants que vous entretenez avec les enfants dont vous prenez soin. Mais puisque qu'il existe déjà des douzaines de livres, d'articles et de cours qui traitent de ce sujet, nous avons choisi une voie plutôt inhabituelle : nous commencerons par jeter un regard sur les familles. Bien des gens croient que les relations avec les parents représentent l'aspect le plus difficile du travail de l'intervenante en service de garde d'enfants[2] – et pourtant la recherche montre qu'il n'y a guère de meilleure façon d'améliorer son interaction avec les enfants que de se rapprocher des familles,[3] c'est-à-dire des personnes qui sont le plus étroitement liées aux enfants dont nous avons a garde. Qui sont donc ces familles, nous demanderons-nous, et comment pouvons-nous améliorer nos relations avec elles?

Puis, nous allons regarder ce qu'il en est de ces relations et de ces interactions lorsque les intervenantes et les familles sont de cultures différentes. Même si le thème de cette section est l'ethnisme, la race et la langue, ce que nous nous apprêtons à découvrir au sujet de la culture s'applique à toutes sortes de différences – qu'elles concernent la situation socioéconomique, le sexe ou la préférence sexuelle, la capacité, la religion, l'âge ou le niveau d'instruction ou encore le lieu de travail et la famille. Somme toute, chaque famille et chaque milieu de garde d'enfants a sa propre culture, qui définit chez les gens ainsi réunis une façon particulière de voir et d'interpréter le monde. La compréhension de la notion de culture peut nous aider à mieux comprendre chaque enfant et chaque famille et nous permettre d'explorer de nouvelles avenues et de découvrir des pistes d'interprétation inattendues dont profiteront tous les enfants dont nous avons la garde, peu importe leur culture.





Pour conclure cette seconde partie de notre voyage, nous tournerons notre attention vers les merveilleux nouveaux documents créés dans le cadre du projet Partenaires pour la qualité : le *Code de déontologie*, les *Normes de pratique pour les intervenantes* et le *Guide d'introspection* pour les praticiennes en milieux de garde d'enfants. Nous allons aussi jeter un regard sur la pratique de l'introspection, qui est notre principal outil de démarche. Nous aurons dès lors en main les techniques et le pouvoir nécessaires pour pouvoir améliorer nos interactions quotidiennes avec les enfants et les familles – et le reste de notre pratique en service de garde.

Êtes-vous prête à vous remettre en route? La Région de la famille, la Province de la culture et le Lac réflexion vous attendent au détour du chemin.

PARTIE 1

Les familles

Qui sont les parents de ces enfants dont nous avons la garde?

Assez curieusement peut-être, les études ont montré que plus les intervenantes et les parents communiquent entre eux, plus il y a d'interactions entre l'intervenante et l'enfant. Les échanges s'en trouvent aussi améliorés entre les enfants eux-mêmes. L'essentiel est que les parents et les intervenantes se traitent en égaux et discutent de sujets qui leur tiennent à cœur.[4]

Ces jours-ci, il est normal pour une mère de faire partie de la population active. En 1997, 64,1 p. 100 des femmes ayant des enfants de moins de trois ans et 68,8 p. 100 de celles ayant des enfants d'âge préscolaire travaillaient à l'extérieur.[5]

Elles travaillent parce qu'elles le veulent bien et par nécessité. Dans un sondage Angus Reid mené en 1999, 56 p. 100 des parents considéraient que le fait d'avoir un emploi était la meilleure façon pour une femme d'acquérir son autonomie, et 72 p. 100 estimaient que les femmes comme les hommes devaient contribuer au revenu familial.[6]

En 1997, environ 11 p. 100 des familles biparentales parvenaient à s'élever au-dessus du seuil de la pauvreté grâce au revenu de la femme.[7] Pourtant, 10,5 p. 100 des familles biparentales vivaient dans la pauvreté en 1996, tout comme 61,4 p. 100 des familles monoparentales.[8]

Les familles canadiennes sont beaucoup plus diversifiées qu'auparavant sur le plan de la constitution, de la taille et de la culture. Il peut s'agir de familles d'accueil, de familles nucléaires, élargies, monoparentales, reconstituées, homosexuelles, monoculturelles, interculturelles, adoptives, autochtones – et se présenter sous combien d'autres visages encore?[9] Un enfant sur six vit le divorce ou la séparation de ses parents – soit trois fois plus qu'il y a 20 ans[10] – et un sur cinq naît de parents qui ne sont pas mariés.[11]

Chaque année le Canada accueille environ 200 000 immigrants – la plupart appartenant à une minorité visible – et, en l'an 2005, ils représenteront 16 p. 100 de la population canadienne. Les nouveaux arrivants viennent de tous les coins du monde, le plus souvent de l'Amérique latine, de la Chine continentale, de l'Ouest asiatique et de l'Afrique, contrairement à l'Europe et à l'Asie méridionale comme c'était le cas auparavant. Bien qu'un grand nombre préfèrent les grandes villes (Toronto en attire environ 70 000 chaque année), les Néo-Canadiens s'installent partout, de Nunavut au Nouveau-Brunswick.[12]

Les Autochtones sont aussi en train de changer la mosaïque culturelle en pleine effervescence au Canada avec un taux de natalité qui atteint maintenant le double de celui de la population dans son ensemble.[13]

Qui porte le fardeau du stress?

Qu'ils soient avocats ou plongeurs, infirmiers ou commis de bureau, travailleurs dans le secteur de l'automobile ou fermiers, membres d'une famille biactive, élargie ou monoparentale, descendants d'habitants installés depuis le début de la colonie, résidants de longue date ou nouveaux arrivants,

les parents sont stressés. Les sondages et les études sont unanimes à ce sujet.

Une étude internationale menée par Roper Starch dans 30 pays auprès de 30 000 personnes a révélé que 24 p. 100 des mères d'enfants de moins de 13 ans travaillant à plein temps subissent un stress quotidien, peu importe leur situation sociale ou économique.[14]

Le Centre canadien de gestion en est venu à la conclusion que les cinq premières années de vie de l'enfant sont les plus exigeantes pour les parents.[15]

Dans une étude menée en profondeur auprès de 25 familles en Colombie-Britannique, les Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques (RCRPP)[16] ont établi que plus des trois quarts des parents estiment que leur vie est soit « très stressante » ou « assez stressante ».

Un grand nombre de facteurs expliquent l'envahissement de nos vies par le stress.

L'argent vient en tête de liste. La peur du chômage, l'insuffisance de revenus, le gel des salaires, l'endettement, le travail à temps partiel ou temporaire alors qu'il en faudrait un à plein temps – tout cela contribue à l'insécurité.

L'absence de soutien familial a aussi un rôle à jouer. La mobilité croissante fait en sorte que les membres d'une même famille peuvent vivre loin les uns des autres, et lorsque les grands-mères et les tantes travaillent elles aussi, il n'y a plus personne aux alentours pour prendre soin des enfants, des parents ou des membres âgés de la famille lorsqu'ils sont malades.[17] Les familles immigrantes qui ont laissé leurs amis et leur parenté derrière elles en venant s'installer au Canada souffrent souvent terriblement de solitude et d'isolement.[18]

Mais il n'y a pas plus vilain que le temps. Les journées n'étant que de 24 heures, le temps manque pour s'acquitter des tâches professionnelles et familiales. L'une des conclusions les plus remarquables de l'étude des RCRPP sur les familles de la Colombie-Britannique avait trait à la grande source d'inquiétudes que représente pour les parents de tout acabit, peu importe leur type d'emploi ou de famille, la nécessité de trouver un équilibre entre leur vie familiale et leur vie professionnelle.[19] Comme l'indique la sociologue Arlie Hochschild dans *The Second Shift*, une étude de huit ans ayant porté sur 50 couples biactifs, [TRADUCTION] « Il n'y a pas plus d'heures dans une journée qu'à l'époque où les épouses demeuraient à la maison, mais il y a deux fois plus de travail à abattre. »[20]

Les parents seuls, qui portent tout le poids de la responsabilité avec un salaire moindre, sont ceux qui sont le plus poussés à la limite et le plus sous tension. Mais les familles biparentales sont stressées, elles aussi – surtout les femmes. Lorsque les deux parents ont un emploi à plein temps, 52 p. 100 des femmes ont l'entière responsabilité du travail domestique.[21] La participation des hommes aux tâches ménagères n'a augmenté que de 6 p. 100 en 20 ans.[22]

Les femmes empiètent sur leur sommeil (dans l'étude de Hochschild, elles « parlent du

sommeil comme une personne affamée parle de nourriture ») et deviennent les gendarmes du foyer, bousculant les enfants pour qu'ils se dépêchent à entrer dans la baignoire ou à franchir le seuil de la porte. Par conséquent, elles deviennent souvent la cible de l'agressivité de tout leur entourage.[23] Selon une étude, les enfants de 6 à 18 ans ne sont pas contre le fait que leurs parents travaillent, mais ils aimeraient les voir rentrer à la maison « moins exaspérés, moins de mauvaise humeur, moins tendus et moins épuisés. »[24]

Si les parents ont un emploi mal rémunéré et répétitif ou souffrent de discrimination raciale, de violence ou de manque de respect, tous ces effets sont multipliés au centuple.[25]

Voici donc les familles du nouveau millénaire, les familles qui chaque jour vous confient leurs enfants.

Pourquoi est-ce important pour les intervenantes de venir en aide aux familles?

Vous savez depuis toujours que les contacts avec les parents représentent une facette importante du travail auprès des enfants. (Dans le sondage Partenaires pour la qualité, vous avez classé la participation familiale parmi les trois principaux mécanismes de promotion de la qualité.)[27]

Mais les idées à propos du rôle que doivent jouer les parents évoluent. Grâce à la théorie écologique d'Urie Bronfenbrenner (qui nous invite instamment à considérer l'enfant dans le contexte

Être un « parent pauvre »

Dans *A Child is Not a Toy*, Linda Marcotte relate ses souvenirs de mère vivant dans la pauvreté :

- les enfants ont toujours des vêtements tachés, raccommodés ou démodés;
- ils partent chaque jour pour l'école avec un lunch banal, sans intérêt;
- ...pas de télévision avant cinq ans. Je repousse l'échéance pour éviter qu'ils me demandent l'impossible;
- on arrive quelque part... épuisés d'avoir attendu dans le froid, sous la pluie ou en plein soleil...;
- j'ai honte d'inviter d'autres enfants à la maison. « Où est le fauteuil? »... « Où est ta chambre? », font partie des questions que posent ces jeunes visiteurs;
- aux fêtes d'anniversaire, les enfants qui demandent : « Est-ce que c'est vraiment tout ce qu'il y a? »
- je dois dire NON à Stéphane et à Mélanie tout le temps;
- je m'inquiète et me ronge les sens au sujet de l'argent...;
- je m'en fais constamment...j'ai peur [que les enfants] ne consomment pas suffisamment d'aliments nutritifs...;
- on est sans abri pendant quatre mois et on doit demeurer avec des amis et chez deux d'entre eux en leur absence...;
- je suis consciente de l'écart entre ce que vivent mes enfants et la culture et l'expérience de leurs camarades, mais je suis impuissante à y changer quoi que ce soit.[26]

de la famille, de la collectivité et de la société) et à la théorie sur les systèmes familiaux (qui nous rappelle qu'il existe, entre les membres d'une famille, des liens inextricables), nous avons appris que l'enfant et la famille forment un tout inséparable. Pour pouvoir soutenir le bien-être et le développement physique, émotif, social et intellectuel de l'enfant, un service de garde de qualité doit également soutenir sa famille. Comme l'a conclu l'étude des RCRPP sur les familles en Colombie-Britannique, « les contacts constants avec des amis de l'extérieur, des membres de la parenté ou la collectivité » aident les familles à fonctionner.[28]

Plutôt que de parler de l'intervention des familles dans les programmes, nous commençons à parler de l'intervention des programmes auprès des familles, déclare Sandra Griffin, directrice de la Direction des services de garde à l'enfance du ministère du Développement social et de la Sécurité économique de la Colombie-Britannique. Les services de garde deviennent la nouvelle famille élargie.[29]

Un service axé sur la famille suppose une collaboration respectueuse entre les familles et les intervenantes en service de garde d'enfants. Voici quelques-unes des notions fondamentales sur lesquelles repose cette vision des choses :

- La famille est le centre de la vie de l'enfant.
- Chaque famille a ses propres forces, ses compétences, ses ressources et ses façons de surmonter les difficultés.
- Chaque famille doit être respectée et acceptée pour ce qu'elle est, sans préjugé ni jugement.
- La race, la culture, l'ethnie, la religion, la langue et la situation socio-économique de chaque famille doivent être respectées.
- Les services et les programmes sont efficaces dans la mesure où ils aident les familles à répondre aux besoins qu'elles ont elles-mêmes cernés.[31]

Lorsque les intervenantes auprès des enfants et les parents se considèrent comme des égaux, reconnaissent le savoir-faire de chacun et trouvent normales leurs différences d'opinions, les uns et les autres peuvent utiliser leurs forces combinées pour se fixer des buts, établir des plans d'action et résoudre leurs problèmes. L'enfant, la famille, le programme : tout le monde en tire profit.

La soirée de la pizza

Soucieux d'entrer en contact avec les parents difficiles à joindre à la garderie West Point Grey à Vancouver, le principal service de santé de l'ouest de la ville a organisé une série de soirées familiales.

Chaque mois, cette activité organisée à la fin de la journée de travail commençait par un repas bon marché pour les parents, les enfants et le personnel suivi de conférences et de sujets de discussion choisis par les parents; d'activités organisées par le personnel et axées sur les enfants alternaient avec des activités s'adressant à tout le groupe. À 19 heures, tout le monde rentrait chez soi.

Avant ces soirées familiales, les parents déposaient leurs enfants à la garderie et s'en allaient immédiatement. Un parent sur trois seulement avait quelqu'un à qui parler de ses problèmes parentaux. À la fin de l'année, tous les parents avaient quelqu'un à qui parler, et ils restaient à causer et à bavarder entre eux.

La garderie était devenue une source importante de soutien pour les familles vivant de façon très isolée.[30]

Différentes perspectives

Puisque chaque famille voit le monde à travers le regard qui lui est propre, les parents et les intervenantes ont souvent des points de vue différents. Par ailleurs, comme chacun veut ce qu'il y a de mieux pour l'enfant, il est très important que leur relation soit harmonieuse. L'enjeu est crucial, mais personne pourtant ne se sent parfaitement en contrôle.

Les parents qui travaillent et qui étudient ne peuvent vivre leur vie sans avoir accès à un service de garde d'enfants fiable, auquel ils peuvent faire pleinement confiance. Le fait de dépendre à ce point de quelqu'un d'autre (et de savoir qu'ils sont très peu au courant de ce qui se passe en service de garde) crée chez eux un sentiment de grande vulnérabilité et les met sur la défensive. Lorsqu'ils se sentent coupables de travailler – dans une étude, 25 p. 100 des mères estimaient que les parents devraient rester à la maison et s'occuper de leurs enfants, et 68 p. 100 pensaient que les parents devraient travailler moins[32] – leur malaise s'amplifie. Ce malaise s'accroît encore davantage s'ils regardent avec envie l'intervenante assister aux premiers triomphes de leur enfant, s'ils craignent qu'elle ne les remplace dans le cœur de leur enfant ou s'ils s'inquiètent du jugement que celui-ci risque de porter sur leurs compétences parentales.[33]

De leur côté, les intervenantes se sentent perpétuellement dépréciées par la société et tendent par conséquent à être elles aussi sur la défensive.

Il en résulte beaucoup d'ambivalence – chez les personnes elles-mêmes et au sein de la profession. Certaines intervenantes ne s'intéressent pas aux parents; d'autres feraient n'importe quoi pour leur faciliter la vie. « Pour moi, le parent est une personne aussi importante que l'enfant », a déclaré une des répondantes au sondage Partenaires pour la qualité. « Recevoir de l'attention est essentiel à chaque être humain, et bien des parents se sentent abandonnés et dépréciés. »[34]

Les sentiments des parents vont aussi d'un extrême à l'autre. Il y en a qui ne veulent pas avoir de relation avec la personne qui prend soin de leur enfant; plus de la moitié des mères, toutefois, dans une étude de Winnipeg – y compris certaines bénévoles très actives à la garderie – souhaitent être plus présentes auprès d'elle.[35]

Voici des questions sur lesquelles intervenantes et parents sont fréquemment en désaccord.

La plus importante est peut-être la décision du parent de travailler à l'extérieur. La recherche a révélé que 24 p. 100 des intervenantes estiment que les mères ne devraient pas travailler – quoique 44 p. 100 des mères pensent qu'elles sont de meilleurs parents du fait de ne pas être à la maison. Rien d'étonnant donc à que les intervenantes – qui estiment que les parents ne devraient pas travailler – jugent ces mères sévèrement.[36]

Les parents placent au premier rang les intérêts de leur propre enfant. Les intervenantes, pour leur part, doivent prendre en compte les besoins et les intérêts de tous les enfants du groupe – en plus des leurs.

Intervenantes et parents ne sont pas toujours d'accord sur l'utilisation qui devrait être faite de la garderie. Lorsque les parents y déposent des enfants qui sont malades, viennent les chercher en retard à la fin de la journée ou les laissent à la garderie pendant qu'ils vont faire des courses, les intervenantes peuvent penser qu'ils n'ont pas bien établi leurs priorités : ce ne sont pas les besoins de leur enfant qui figurent en tête de liste.[37]

Mais un parent qui doit être au travail et qui ne peut trouver personne pour s'occuper de son enfant malade, un parent qui doit rester au travail jusqu'à l'heure de fermeture de la garderie pour pouvoir garder son emploi, une mère qui sait qu'elle sera beaucoup plus calme avec son enfant si elle ne l'emmène pas avec elle faire des courses peut considérer la garderie comme un service qui s'adresse à la famille tout autant qu'à son enfant. En fait, il se peut qu'elle souhaite que ce service soit beaucoup plus souple et accommodant pour elle.

Les parents et les intervenantes peuvent avoir des vues très différentes sur la façon d'élever un enfant. Peut-être qu'un jour il y aura suffisamment de garderies à prix abordable pour permettre aux parents de choisir celle qui correspond à leurs valeurs, mais entre-temps, la pénurie de places et l'énorme diversité au sein de la population font en sorte que les intervenantes et les familles sont souvent aux antipodes en ce qui concerne l'éducation des enfants. Cette divergence peut aisément devenir une source de mésentente et de conflit.

En raison de cette divergence dans leurs buts et leurs attentes, les intervenantes et les parents risquent d'évaluer différemment les capacités et le développement de l'enfant. Leurs différents points de vue peuvent également conduire les intervenantes à se méprendre au sujet des pratiques normales d'une autre culture (comme faire manger un enfant de trois ans) et à juger la mère incompétente dans son rôle de parent.

Il s'agit là d'un point important puisque les écrits laissent entrevoir une corrélation entre l'opinion qu'ont les intervenantes de la compétence des parents et leurs réactions face à eux. Les intervenantes qui jugent négativement les parents communiquent moins et entrent moins en relation avec eux.[38] Les chercheures font remarquer que [TRADUCTION] « les parents qui ont particulièrement besoin de soutien, qui font par exemple face à des difficultés dues à la pauvreté ou à leur statut minoritaire, sont ceux qui sont le plus négligés. »[39]

Qu'en est-il des bonnes vieilles conversations d'autrefois?

La recherche révèle que les rencontres entre parents et intervenantes durent en moyenne 12 secondes et que dans 43 p. 100 des cas, elles sont inexistantes.[40] Créer des relations – le principal mécanisme de compréhension mutuelle et de résolution de problèmes – à partir d'un matériel brut si peu prometteur est certes une tâche héroïque.

Lorsqu'ils se parlent, les parents et les intervenantes ont souvent chacun leur point de vue sur les propos qui devraient être échangés. Les intervenantes aimeraient que la communication porte sur l'enfant et elles aimeraient entendre parler des événements dans la vie de sa famille qui le touchent – elles estiment qu'être au courant d'une maladie ou de la séparation des parents améliorera leur interaction avec l'enfant. Les parents, par contre, veulent souvent que leur vie demeure privée[41] – tout en espérant, paradoxalement, que les intervenantes s'intéressent à eux comme personnes.[42]

Comme il est très important pour les intervenantes de garder le contrôle de leur travail,[43] il peut être difficile pour elles d'accepter les remarques des parents qui leur proposent un changement de comportement. Un parent qui ne veut pas que son enfant fasse un somme, par exemple, crée des problèmes innombrables : l'enfant n'a pas de place où jouer pendant que les autres sommeillent et il les tiendra éveillés; l'intervenante n'aura pas le temps de manger, de ramasser ou d'organiser les activités de l'après-midi; l'enfant sera épuisé à 16 heures, et ainsi de suite.

Les parents ont du mal à décider s'ils devraient demander à l'intervenante de modifier leur pratique. Même si une mère croit fermement qu'il serait mieux, tant pour l'enfant que pour la famille, que l'enfant ne fasse pas de somme, elle craindra peut-être que l'intervenante ne partage pas son opinion et la juge sévèrement. Elle peut craindre aussi des conséquences fâcheuses pour l'enfant.[44]

Les intervenantes aimeraient que les parents leur demandent conseil – si l'enfant éprouve des difficultés, par exemple, ou s'il a besoin d'aide durant la période d'apprentissage de la propreté, elles se sentiraient valorisées d'être consultées. Si les parents ne leur posent jamais de questions, elles se sentent dépréciées ou en concluent qu'ils ne sont tout simplement pas intéressés à connaître leur opinion.

Or, il se peut que certains parents hésitent à parler aux intervenantes à cause de leur propre expérience négative du milieu scolaire. Ils pourraient avoir tendance à se sentir inférieurs ou menacés dans leur rôle de parents si l'intervenante ou la garderie devenait pour eux une ressource.[45]

Il se peut aussi que parents et intervenantes ne parlent pas beaucoup entre eux parce qu'ils ont peur – peur de blesser l'autre ou de découvrir qu'ils ne sont pas d'accord. Une étude fait état de ce genre d'appréhension qui fait en sorte que ni les parents ni les intervenantes n'osent révéler ce qu'ils ont en tête de peur des conséquences. Les intervenantes, dans une autre étude, ont déclaré ouvertement qu'elles préféraient garder leur opinion pour elles-mêmes.[47]

Dans une étude de modeste envergure, mais néanmoins fort intéressante, Robin L. Leavitt a réuni une équipe de chercheures dans six services de garde à domicile où elles ont observé 22 familles et les responsables du service au cours d'une période de dix mois.

Lorsqu'on les interrogeait, toutes les participantes insistaient sur l'importance d'un contact quotidien. « S'il n'y avait pas ces conversations, nous aurions l'impression de ne pas savoir ce que fait notre fille. C'est crucial », a déclaré une mère.

Double sens

Les intervenantes et les parents peuvent entendre les mêmes paroles mais les interpréter de façon totalement différente.

Lorsqu'une intervenante dit à un parent : « Joanne peut maintenant mettre son manteau toute seule », elle veut sans doute indiquer à la mère de l'enfant que celle-ci est en train d'acquérir des compétences et une certaine indépendance et lui demander en même temps de les renforcer à la maison.

La mère entend peut-être : « Elle est capable de faire faire à Joanne des choses que je n'arrive pas à obtenir de ma fille. Elle doit penser que je suis une mauvaise mère. » Ou : « Pourquoi est-ce que Joanne fait pour elle des choses qu'elle ne fait pas pour moi? Il doit y avoir quelque chose qui ne va pas dans notre relation. »[46] Ou encore : « Joanne est beaucoup trop jeune pour s'habiller elle-même. Elle va déjà être indépendante bien assez vite comme ça. »

Toutefois, durant leurs 240 heures d'observation, les chercheures ont noté ce qui suit :

Les parents pénètrent rarement dans la maison de l'intervenante – ils n'y sont d'ailleurs pas invités.

Les conversations, qui se limitent habituellement à un bref commentaire sur la journée, ne durent que quelques minutes.

Les intervenantes entament rarement la conversation et s'en tiennent à des réponses très brèves.

Au fur et à mesure qu'elles devenaient plus à l'aise avec les observatrices, les responsables des services ont commencé à exprimer leur ressentiment face aux parents – elles se sentent utilisées et sous-estimées – et à désapprouver la manière dont les parents élèvent leur enfant. Elles n'ont pas discuté de ces préoccupations avec les parents.

Les parents se sont dits satisfaits du service de garde de leur enfant. Mais d'autres études indiquent que 25 p. 100 des parents qui se déclarent satisfaits veulent en réalité changer leur arrangement en matière de garde.[48]

De l'avis des chercheures, ces « brèves et superficielles » conversations ont peut-être un but pour les parents comme pour les intervenantes : elles leur permettent d'éviter d'entrer en conflit.[49] Dans une étude américaine d'envergure, les chercheures ont constaté que plus les parents comptent sur le service de garde, plus la disparité est grande entre leur évaluation de sa qualité et l'évaluation d'un observateur expérimenté de l'extérieur.[50] Quand les parents estiment qu'il est difficile de trouver un service de garde adéquat et qu'il est pénible pour tout le monde de changer d'arrangement, ils doivent se persuader du fait que leur enfant reçoit de bons soins. Autrement, ils ne pourraient pas vivre en paix et ne pourraient pas se rendre, jour après jour, l'esprit tranquille au travail.

La communication des intervenantes avec les parents de cultures différentes est encore plus difficile que celle qu'elles ont avec les parents appartenant à la culture dominante. La plupart des enjeux sont les mêmes, quoique tout semble amplifié. Dans une étude menée auprès d'intervenantes, de superviseures et de familles à Toronto, Vancouver et Montréal, les familles appartenant à un groupe minoritaire avaient moins de contact avec leur intervenante que la majorité des familles, et les chercheures ont découvert qu'il y avait [TRADUCTION] « une différence énorme entre la perception des parents et celle des enseignantes au sujet des événements les plus insignifiants. »[51]

Les intervenantes avaient l'impression que les parents ne comprenaient pas à quoi servait la garderie (« certains parents veulent qu'on donne des travaux scolaires aux enfants et même des devoirs »); qu'ils ne s'intéressaient pas à elles et ne les respectaient pas (« même quand on offre de les aider, beaucoup de parents ne semblent pas intéressés »); et qu'ils avaient des valeurs et des attentes différentes des leurs en ce qui concerne l'éducation de leur enfant (« il se promène encore avec un biberon à trois ans »).[52]

Dans des groupes de discussion, les parents de cette étude étaient très préoccupés par la nourriture et les habitudes alimentaires en Amérique du Nord, par la façon d'y enseigner la propreté et les bonnes manières, par le jeu à l'extérieur et le jeu en général – même s'ils n'en touchaient souvent pas mot aux intervenantes de peur de passer pour des plaignards. Contrairement à ce que les intervenantes croyaient, les parents avaient beaucoup de respect envers elles et étaient très intéressés à ce qu'elles avaient à dire. Ils voulaient surtout en apprendre davantage sur les progrès de leur enfant, mais ils s'abstenaient bien souvent de poser des questions ou de venir aux réunions à cause de leur piètre connaissance du français ou de l'anglais ou parce que les intervenantes semblaient trop occupées ou peu disposées à parler avec eux, ou encore parce que, dans leur culture, il est d'usage de garder une distance respectueuse face aux responsables des services de garde, qui sont vues comme des figures d'autorité, et de ne pas leur poser de questions.[53]

Choc culturel

Voici un échantillon des remarques faites par les parents dans les groupes de discussion, dans le cadre de l'étude menée à Toronto, Vancouver et Montréal.

- « On donne aux enfants des boissons froides, comme de l'eau. »
- « Ils doivent manger de la salade et des légumes crus. Mon enfant en a été malade. »
- « ... Nous ne mangeons pas de porc [pour des motifs religieux], et nous devons constamment écrire des notes à ce sujet.... Beaucoup d'intervenantes ne se rendent pas compte que le jambon, le bacon et les saucisses sont exclus. Elles disent qu'elles ont oublié... Je regrette, mais ça fait sept mois que mon enfant est là; il est temps qu'elles s'en souviennent. »
- « Un jour, ma fille a parlé chinois et elle a été punie par l'enseignante... Depuis lors, il est rare qu'elle parle chinois. »
- « Je suis vraiment ennuyée par la façon dont les enfants vont aux toilettes. Je n'aime pas l'idée que les garçons et les filles y aillent ensemble... »
- « C'est dans notre culture de porter le pottu [le point que les Hindous portent au milieu du front] ou le viputhi [cendre sacrée du temple] mais nos enfants ne veulent pas les porter. Les autres enfants les regardent comme s'ils étaient des bêtes étranges et leur demandent ce qu'ils ont là au front et pourquoi ils portent un point. Les professeurs ne disent rien. »[54]

Aussi bien les familles que les intervenantes voulaient avoir davantage de communication, mais chaque camp croyait que l'autre n'était pas intéressé. Elles ne se comprenaient tout simplement pas – soit littéralement parce qu'elles parlaient des langues différentes ou culturellement parce que leurs buts, leurs attentes et leurs manières de communiquer étaient trop différents.[55]

Dans une petite étude menée auprès de familles réfugiées, les intervenantes ne savaient même pas de quel pays les enfants venaient ou s'ils avaient vécu un traumatisme – même si elles constataient qu'ils étaient immatures sur le plan émotif et qu'ils s'accrochaient à elles. Ni les intervenantes ni les formulaires d'inscription à la garderie ne posaient de questions au sujet de l'origine de la famille par « respect pour leur vie privée ».

Or, cette information ne fait pas surface d'elle-même, soulignent les chercheures Judith Bernhard et Marlinda Freire, et il aurait été utile que les intervenantes le sachent pour pouvoir mieux prendre soin des enfants.[56]

Les difficultés décrites dans ces études ne semblent pas être causées par l'absence de bon vouloir ni d'un côté ni de l'autre. C'est peut-être un trait de la nature humaine d'avoir plus de facilité à entrer en relation avec les gens avec qui on a quelque chose en commun ou peut-être, comme le concluent Bernhard et les autres auteures dans l'étude menée à Toronto, Vancouver et Montréal, ce manque de compréhension est-il essentiellement attribuable au système de garde lui-même, où la communication a de tout temps été unidirectionnelle.[57]

Quelle que soit l'origine du problème, il est clair que ce fossé entre les intervenantes et les familles – peu importe la culture, la race, la situation socio-économique, le niveau d'instruction, la structure ou l'âge des membres de celles-ci – nuit à l'interaction avec les enfants.

PARTIE 2

La barrière culturelle

Qu'est-ce que la culture?

Étant donné que chaque famille a ses propres valeurs, croyances et façons d'élever les enfants, la communication et la compréhension sont difficiles même dans le meilleur des cas. Lorsque les familles et les responsables des services de garde sont de cultures différentes, il devient encore plus difficile d'établir un rapprochement. C'est presque comme si les intervenantes et les familles vivaient dans des mondes différents. Or, les enfants doivent, jour après jour, passer d'un univers à l'autre. Il est impératif que pour eux, nous fassions l'effort de franchir la barrière culturelle.

Le parcours dans ce territoire étrange et inexploré peut causer chez nous de l'anxiété (comme c'est souvent le cas en présence de situations inhabituelles, différentes), mais aussi faire jaillir en nous le plaisir de la découverte et de l'apprentissage.

Lorsque les enfants et les familles sont d'origine culturelle, raciale et linguistique différente de celle des intervenantes, ces dernières sont [TRADUCTION] « mises au défi de créer des relations et des situations d'apprentissage favorables et appropriées entre adulte et enfant » écrivent Bernhard et ses collègues.[58]

Dans leur étude menée auprès de 195 garderies en Alberta afin de découvrir ce qui constitue un milieu de garde adapté sur le plan culturel, Annette LaGrange, Dawne Clark et Elizabeth Munroe ont fait, entre autres, les recommandations suivantes [TRADUCTION] :

- que les intervenantes cherchent à mieux comprendre « l'influence incommensurable qu'ont l'identité culturelle et la langue maternelle sur le développement de l'enfant »;
- que les intervenantes « collaborent avec les familles en vue d'élaborer, de mettre en œuvre et d'évaluer des programmes adaptés sur le plan culturel ».[59]

Tout le monde est porteur d'une culture, mais la plupart du temps on ne la voit pas. C'est comme une seconde nature,[60] qui ne devient visible que lorsqu'elle entre en contact avec une autre, différente de la sienne.

« D'après l'anthropoloque Edward T. Hall, l'un des plus grands spécialistes en matière de culture : [TRADUCTION] « Il n'y a pas un seul aspect de la vie humaine qui ne soit touché ou modifié par la culture. Il en va ainsi de la personnalité, de la façon dont les gens s'expriment (et expriment leurs émotions), de la façon dont ils pensent, dont ils se déplacent, dont ils résolvent les problèmes, dont ils planifient et aménagent leurs villes et dont ils organisent et font fonctionner leurs systèmes de transport et leurs systèmes gouvernemental et économique ».[61]

La culture est ce qui donne un cadre à notre vie. C'est ce qui définit notre façon de nous nourrir, de nous habiller, de nous meubler, de choisir nos œuvres d'art ou nos jeux, et c'est ce qui définit nos habitudes de vie tout comme nos croyances et nos valeurs fondamentales – c'est-à-dire notre façon de voir le monde, d'entrer en contact les uns avec les autres et d'élever nos enfants.[62]

Chaque culture comporte de nombreuses variations. Le niveau d'instruction, la situation socio-économique, la profession, le tempérament et l'expérience personnelle sont autant de facteurs qui influent sur nos valeurs et nos croyances. Il en va de même des autres cultures auxquelles nous appartenons – notre race, notre langue, notre ethnie, notre religion, notre sexe, notre lieu de travail, notre âge, notre orientation sexuelle, notre mode de vie, notre orientation politique, notre époque et le lieu où nous habitons.[63] Chaque famille a sa propre culture.

Les cultures sont-elles si différentes les unes des autres?

En un mot, oui. La culture dominante en Amérique du Nord – c'est-à-dire blanche, de classe moyenne, et calquée sur la culture de l'Europe de l'Ouest – diffère de beaucoup d'autres cultures dans le monde.

Hall établit une distinction entre ce qu'il appelle les cultures à faible contexte, comme celles de l'Europe de l'Ouest et de l'Amérique du Nord, et les cultures à fort contexte, comme celles d'Asie, du Sud asiatique, du Sud de l'Europe ou les cultures latines, afro-américaines ou celles des Premières Nations.

La culture à faible contexte dans laquelle vivent les Nord-Américains accorde davantage de valeur à l'individu qu'au groupe et considère l'indépendance comme la plus grande des vertus. Elle voit chaque personne comme un être humain unique et distinct, né avec des besoins, des droits et une identité qui lui sont propres, et elle enseigne à ses citoyens à s'affirmer, à prendre l'initiative, à explorer leur univers et à agir.

Les enfants qui appartiennent à des cultures à faible contexte s'exercent à devenir indépendants à un très jeune âge. Les parents les couchent dans un berceau, seuls dans une pièce, les transportent soit dans un landau, une poussette ou un siège conçus pour eux, les déposent dans un parc ou sur le plancher pour qu'ils y jouent seuls, leur donnent des croque-en-doigts et des tasses pour qu'ils puissent manger et boire par eux-mêmes et les confient à des gardiennes pour pouvoir sortir le soir parce que, eux aussi, sont des individus qui mènent une vie distincte.

Or, dans le contexte des cultures du monde, cette notion du moi séparé et distinct est une « idée plutôt bizarre », écrit l'anthropologue Clifford Geertz.[64] En dehors de la culture dominante d'Amérique du Nord, les gens accordent de la valeur à l'interdépendance – à l'interconnexion étroite – et ils se considèrent, d'abord et avant tout, comme membres d'un groupe. Ils enseignent à leurs enfants qu'ils font partie d'une famille élargie ou d'une collectivité et qu'ils doivent s'occuper les uns des autres. Ils accordent de l'importance à l'harmonie, et leur estime d'eux-mêmes est fonction de leur contribution au bien-être de l'ensemble, et non de leurs réalisations individuelles – que les cultures à fort contexte perçoivent comme une marque d'égoïsme et un rejet de la famille.[65]

[TRADUCTION] « La majorité des gens de par le monde veillent depuis des siècles sur les enfants en les couchant dans le même lit que leurs parents, en les suivant pas à pas pour les nourrir, en gardant une proximité physique étroite avec eux, les tenant, les touchant et les transportant longtemps après qu'ils ont appris à marcher et en les amenant partout où vont les adultes. »[66] Les parents savent qu'un jour leurs enfants vont devenir autonomes; aussi est-ce pendant qu'ils sont jeunes le moment de forger avec eux un lien si puissant qu'il ne se détruira jamais.[67]

Bien entendu, en bout de ligne, chaque culture exige une loyauté envers les personnes autant qu'envers le groupe. La question est de savoir à laquelle des deux accorder la priorité.[68]

Dans les jupes de la mère

Des chercheures ont étudié les valeurs de neuf pays différents en ce qui concerne l'éducation des enfants.

Priés de nommer la qualité la plus souhaitable chez leurs enfants, 60 p. 100 des parents turcs ont choisi « l'obéissance aux parents » en premier ou second lieu. Seulement 18 p. 100 ont choisi « l'indépendance et l'autonomie ». Les parents thaïlandais, philippins et indonésiens ont fait les mêmes choix.

Mais les parents des pays en plein essor industriel comme la Corée et Singapour accordent encore plus d'importance à l'indépendance que les parents américains.[69]

La communication est un autre domaine où il y a des différences culturelles marquées. Dans les cultures à faible contexte, les mots sont tout-puissants et la communication est directe, précise et logique. Comme le temps est considéré comme une valeur très précieuse, les longues pauses rendent les Nord-Américains de culture dominante mal à l'aise. Ils ne retirent pas beaucoup d'information non plus d'indices non verbaux ou contextuels comme la situation sociale de l'interlocuteur.

Les bébés dans les cultures à faible contexte apprennent tôt que les stratégies verbales sont les moyens de communication les plus efficaces. Étant donné qu'ils sont souvent dans une autre pièce, ils attirent l'attention de leurs parents en criant ou en balbutiant, et leurs parents leur répondent en renforçant, clarifiant ou imitant la langue parlée correcte, les incitant à adopter ce mode de communication.[70]

Dans les cultures à fort contexte, où c'est le groupe qui compte le plus et où le temps est fluide, les mots sont au dernier rang des préoccupations. Les indices non verbaux, comme les expressions et les mouvements faciaux, et les indices contextuels, comme l'expérience, l'histoire, la tradition et la situation sociale partagées, jouent un beaucoup plus grand rôle dans la communication. Les pauses, les silences et les méthodes indirectes de communication, comme raconter une histoire, faire une analogie ou broder autour d'un sujet, sont aussi d'une importance capitale.[71]

Toujours blottis sur les genoux ou dans les bras de quelqu'un, les bébés dans les cultures à fort contexte apprennent à communiquer avec leur corps. Ils s'aperçoivent que leur tension musculaire ou un changement de position est aussitôt capté par les personnes qui prennent soin d'eux, qui ne tardent pas à les calmer, à les nourrir, ou à les asseoir sur le pot. Comme il y a toujours beaucoup de gens autour d'eux, ils entendent beaucoup d'échanges verbaux, mais ils apprennent à parler davantage en écoutant qu'en prenant part à la conversation.[72]

Les styles d'apprentissage diffèrent aussi d'une culture à l'autre. Comme on peut s'y attendre en raison de son souci des mots, la culture nord-américaine à faible contexte favorise le raisonnement verbal et la pensée analytique. Les Nord-Américains de culture dominante donnent des instructions verbales à leurs enfants, les encouragent à utiliser « leurs propres mots » et les félicitent lorsqu'ils parlent et écoutent bien.

Briser le code

Chaque culture a son propre style de communication. Peut-être avez-vous rencontré l'une ou l'autre des variantes suivantes :

- Dans une conversation face à face, la culture nord-américaine dominante s'attend à ce qu'il y ait un contact visuel – qui est un signe d'honnêteté, d'attention et de confiance. Mais beaucoup de gens des pays asiatiques, latino-américains et des Premières Nations considèrent le contact visuel direct comme agressif, irrespectueux ou impoli.
- Certains peuples, comme les Méditerranéens, expriment leurs émotions ouvertement et spontanément; d'autres, comme les Chinois et les Japonais, jugent qu'il est poli de ne pas trop s'épancher sur le plan émotif.
- Les Nord-Américains de culture dominante rient ou sourient lorsqu'ils sont heureux ou amusés. Mais dans beaucoup de cultures asiatiques, les gens sourient lorsqu'ils sont embarrassés, perplexes ou même tristes.
- Dans les cultures latines, arabes et afro-américaines, les gens se tiennent près l'un de l'autre lorsqu'ils conversent; les Nord-Américains de culture dominante aiment garder une certaine distance entre eux. Les Asiatiques aussi préfèrent plus d'espace.
- Dans les cultures méditerranéennes, le toucher fréquent est une partie importante de la communication tandis que les Japonais, les Chinois et les Coréens évitent le contact physique.[73]

Dans beaucoup de cultures à fort contexte, toutefois, les enfants ne s'instruisent pas grâce à la parole, mais en regardant et en imitant les adultes. Plutôt que de s'en aller jouer, de demander ce dont ils ont besoin ou d'attirer l'attention sur eux, les enfants doivent plutôt suivre les adultes et apprendre dans le contexte des activités du groupe.[74]

Quel est le rapport entre la culture et l'identité?

La culture fait partie intégrante de notre identité, qu'on le veuille ou non. Nous en apprenons les rudiments de nos parents (qui les ont appris de leurs parents) sans effort, inconsciemment, et celle-ci est raisonnablement bien implantée au moment où nous atteignons cinq ou six ans.[75] [TRADUCTION] « Rien dans la vie d'un jeune enfant n'est séparé du contexte culturel », font remarquer les expertes en service de garde multiculturel Janet Gonzalez-Mena et Judith Bernhard. « La culture ne s'enseigne pas directement mais elle découle de l'interaction entre l'intervenante et l'enfant. »[76]

Il n'y a pas de méthodes « parfaites » d'éducation des enfants, ni de normes ou d'attentes universelles.[77] Les enfants développent naturellement les caractéristiques que leur culture met en valeur.[78] L'expression des émotions et des sentiments affectifs, le développement moral, les rôles sexuels et même les habiletés cognitives dépendent des compétences que la culture exige de ses citoyens.[79]

Les gens qui travaillent dans les services de garde d'enfants comprennent depuis longtemps l'importance pour les enfants de développer une image de soi favorable. Nous croyons que les enfants ont besoin et ont le droit de se sentir bien dans leur peau. Ce que l'on sait moins, c'est que la culture est une partie vitale de cette image de soi et que les enfants ont aussi le besoin et le droit d'être fiers de leur patrimoine culturel.[80]

Les enfants commencent à bâtir leur identité – à comprendre qui ils sont – lorsqu'ils saisissent l'essence de leur propre culture et réagissent à la façon dont les autres les voient et entrent en contact avec eux. Pour pouvoir se forger une image de soi favorable, les enfants doivent vouer hommage et respect à leur propre culture et savoir que les autres lui vouent le même hommage et le même respect aussi. C'est un besoin humain fondamental de savoir que d'autres gens reconnaissent notre identité de la même manière que nous la percevons nous-mêmes. Ne pas être reconnu – ou être méconnu – peut en fait nous causer du tort en mettant en danger notre image de nous-même.[81]

Qu'arrive-t-il lorsque les enfants se déplacent d'une culture à une autre?

La plupart des parents cherchent un service de garde qui correspond et qui renforce leurs valeurs et leur culture.[82] Pour parvenir à la meilleure correspondance possible, les intervenantes et les directrices de garderies s'assurent de bien expliquer leur philosophie aux parents avant qu'ils n'inscrivent leurs enfants. « J'essaie habituellement de recruter des parents qui ont les mêmes croyances que les miennes », a écrit une responsable d'un service de garde en milieu familial d'Orléans, en Ontario, en réponse au sondage Partenaires pour la qualité.

En théorie, cette manière de procéder devrait permettre à tous les gens de trouver des intervenantes dont les méthodes d'éducation sont semblables aux leurs. Si le système fonctionne souvent assez bien pour les parents faisant partie de la culture

dominante, ce n'est, hélas, pas aussi simple pour les familles minoritaires et immigrantes. Dans l'étude menée à Toronto, Vancouver et Montréal, où il y a un fort bassin de populations immigrantes, 72 p. 100 des enfants parlaient une autre langue que celle de leur intervenante, et 53 p. 100 des enfants de couleur n'avaient aucun adulte dans leur garderie qui était de la même origine raciale qu'eux.[83]

Nous avons tendance à penser que la continuité (un milieu de garde qui ressemble à la maison) est souhaitable et que la discontinuité (un service de garde qui diffère de ce qui se passe à la maison) est néfaste. En fait, les deux comportent des risques et offrent des possibilités intéressantes.

Les possibilités, en cas de continuité, sont évidentes : l'enfant éprouve moins de tension et ses valeurs ont tendance à être renforcées.[84] Mais la continuité présente également des risques. Lorsque les intervenantes et les enfants dans un groupe ou dans une garderie sont tous blancs, de classe moyenne, nés au Canada et qu'ils s'expriment tous en français ou en anglais, les enfants ne se préparent pas à vivre dans une société canadienne diversifiée ou dans un univers multiculturel.[85] Ils peuvent en arriver à croire que la culture blanche dominante est supérieure[86] et à nier ou à craindre les différences entre les gens.[87]

À l'inverse, les risques de la discontinuité sautent aux yeux. Les enfants qui se retrouvent dans un environnement étranger risquent d'être décontenancés et de faire l'expérience de l'isolement, de l'aliénation et du conflit.[88] Lorsque les intervenantes ne reconnaissent ni n'appuient leur culture, les enfants ne se sentent pas acceptés, respectés ou valorisés, et leur image de soi en souffre.[89] Les experts mettent souvent sur le compte de la discontinuité le taux élevé d'échecs scolaires chez les enfants de familles pauvres et minoritaires.[90]

Un autre risque grave associé à la discontinuité est la perte de la langue maternelle de l'enfant, si elle n'est pas mise en valeur. La recherche récente montre que les enfants doivent avoir une bonne maîtrise de leur première langue s'ils veulent être capable d'en apprendre une seconde correctement; sans compter qu'en l'absence de leur langue maternelle, ils risquent de perdre le contact avec leurs parents, qui deviennent alors incapables de leur transmettre leurs valeurs et leurs croyances.[91]

Les dangers de la discontinuité sont d'autant plus graves si l'écart entre la maison et le service de garde est profond et durable, surtout si l'enfant est très jeune ou s'il ne s'adapte pas facilement au changement.[92] Carol Brunson Phillips, une spécialiste de l'influence de la culture sur le développement humain, écrit ceci : [TRADUCTION] « Vous vous souvenez de ce qui est arrivé à E.T. lorsqu'il s'est trop éloigné de la maison? Il a perdu son pouvoir sur le monde. C'est ce qui arrive à nos enfants lorsque le milieu scolaire est si différent du milieu familial qu'il représente une culture étrangère à leurs yeux. Ils perdent leur pouvoir. »[93]

Mais la discontinuité peut également être synonyme de possibilité, au sens où elle ouvre la voie à l'apprentissage d'une nouvelle langue et d'une nouvelle culture. Si, par exemple, la famille souffre des effets de la persécution dans son pays d'origine, l'enfant peut bénéficier de soins certes discontinus, mais sûrs et prévisibles.

La façon dont les intervenantes agissent par rapport à ces risques et à ces possibilités peut avoir une incidence considérable sur la vie des enfants.

La culture des services de garde d'enfants

La garde d'enfants a sa culture, elle aussi. Il s'agit d' « une pratique adaptée au stade de développement de l'enfant ».

Prenant racine essentiellement dans la théorie du développement de l'enfant de Jean Piaget, qui l'a formulée en observant ses propres enfants blancs, d'Europe de l'Ouest, et de classe moyenne, la pratique qui se veut adaptée au stade de développement de l'enfant est devenue la bible dans le domaine des services de garde d'enfants en 1986, lorsque la National Association for the Education of Young Children à Washington, D.C., a publié ses premières lignes directrices à l'intention des programmes de la petite enfance. En Amérique du Nord, nous associons la pratique adaptée au stade de développement de l'enfant à un service de garde de qualité, et chaque jour, des milliers d'intervenantes s'appuient sur le bien-fondé de cette pratique dans leurs prises de décisions et leurs communications avec les enfants. La nourriture, les siestes, l'encadrement et la discipline, le jeu, la communication, les relations sociales et les programmes – partout il est question de pratique adaptée au stade de développement de l'enfant.

Étant donné qu'elle s'inscrit dans la culture blanche nord-américaine et européenne, une telle pratique enseigne naturellement les valeurs nord-américaines dominantes de l'individualisme et de l'indépendance (parmi d'autres) en utilisant les méthodes de communication et d'apprentissage de cette même culture. Or, ces valeurs et ces méthodes ne sont pas universelles. Comme nous l'avons vu, les gens d'autres cultures dans le monde – y compris de plusieurs cultures ayant des racines profondes en Amérique du Nord – élèvent leurs enfants conformément à d'autres croyances et valeurs.

Lorsque les enfants de ces cultures pénètrent dans le système de service de garde nord-américain, eux-mêmes, leur famille et leur intervenante font face à de nouveaux défis.

D'une certaine manière, le pire dans tout ça, c'est que peu d'entre nous mesurons jusqu'à quel point l'écart qui nous sépare des autres peut être grand. Enfermées chacune dans leur culture, les familles et les intervenantes peuvent ne voir que les différences superficielles, comme celles qui ont trait à la nourriture. Une mère peut ne pas penser à vous dire qu'elle ne laisse jamais jouer son enfant sur le plancher parce que dans sa culture, le plancher n'est pas considéré comme un endroit sûr – et il ne vous vient pas à l'esprit de lui dire que vous l'y installez ou de lui expliquer pourquoi vous pensez que c'est bon pour lui. Parallèlement, lorsque son enfant a du mal à s'adapter à la sieste, vous ne pensez pas de lui dire que dans votre garderie, les enfants s'allongent seuls sur des petits lits – et elle ne pense pas à vous dire que son fils a toujours dormi avec elle, jamais seul, sur un matelas ou une natte à même le sol. Quant à l'enfant – qui ne parle peut-être pas beaucoup le français ou l'anglais, ou qui ne parle peut-être pas encore – il n'est pas en mesure de vous le dire.

Bien que nous essayions par tous les moyens d'être justes et d'offrir des soins de grande qualité à tous les enfants, la recherche montre que nous n'y parvenons pas toujours.[94]

Une étude de portée modeste menée dans des garderies canadiennes a révélé que les enfants blancs (en particulier les garçons) reçoivent davantage de marques d'attention positives que les enfants des minorités visibles.[95]

Dans le sondage de LaGrange, Clark et Munroe effectué auprès de garderies de l'Alberta, les trois quarts des directrices ont indiqué qu'elles n'avaient pas de difficulté à s'adapter aux différences culturelles. Or, beaucoup de leurs commentaires laissaient entendre qu'elles n'adaptaient pas leurs manières de procéder à la culture des enfants.[96]

Dans l'étude effectuée à Toronto, Vancouver et Montréal, les intervenantes ont décrit les enfants de cultures différentes comme étant de caractère facile, gentils, davantage portés à suivre les règles et moins enclins à entrer en conflit avec leurs camarades que les autres. Or, étant donné que la recherche indique que 78 p. 100 des enfants réfugiés et immigrants ont des problèmes psycho-émotifs ou scolaires, les auteures Bernhard et al. laissent entendre que ces enfants fort aimables « ont peut-être davantage de besoins que ne le croient les enseignantes. »[97]

Comme puis-je rendre ma pratique plus réceptive sur le plan culturel?

Si nous voulons offrir un service de garde réceptif sur le plan culturel, c'est-à-dire qui reconnaît et respecte le fait que la culture joue un rôle déterminant dans le développement de tous les enfants,[98] nous allons devoir franchir le barrage routier de la culture nord-américaine dominante.

La tâche semble immense. La directrice d'une garderie en Alberta l'a résumée comme suit : « Je ne peux tout simplement pas... changer le programme pour quelques enfants... Dans ma garderie, on lit des livres sur le multiculturalisme et on a des images au mur mais je ne suis pas prête à aller plus loin que ça. »[99] Beaucoup d'autres directrices et intervenantes ont toutefois déclaré à l'équipe de recherche en Alberta qu'elles étaient non seulement prêtes à aller de l'avant, mais qu'elles avaient hâte d'en apprendre davantage et espéraient obtenir de l'aide en ce sens.

Les conseils des spécialistes ne manquent pas. Stacey York, l'auteure de Roots and Wings, préconise la curiosité comme la meilleure piste de départ dans cette aventure et fait les suggestions très raisonnables suivantes :

- Partez de là où vous êtes – « utilisez ce que vous savez déjà et ce que vous avez vécu... »
- Changez les « choses » d'abord – les babillards, les livres, les jouets, les activités d'apprentissage et les célébrations sont assez faciles à changer et elles montrent clairement ce à quoi vous accordez de la valeur.
- Cherchez du soutien – « les enseignantes qui essaient d'implanter des méthodes d'éducation multiculturelles seules finissent souvent par se sentir aliénées, sur la défensive, blessées et épuisées. »
- Attendez-vous à commettre des erreurs – réagissez-y en vous disant que « c'est la preuve que vous êtes dynamique dans votre enseignement, que vous prenez des risques et que vous essayez de nouvelles choses. »[100]

Reproduction autorisée. Traduction libre de *Roots & Wings* © 1991. Redleaf Press, St. Paul, Minnesota. 1-800-423-8309.

À cette liste, d'autres spécialistes ajoutent qu'il n'est pas superflu de garder l'esprit ouvert, d'exercer son sens de l'humour et de comprendre que ce qui peut sembler normal à l'un peut ne pas l'être du tout aux yeux de l'autre. Il est particulièrement utile de se rappeler que les parents ont une profondeur de vue et une richesse de connaissances insoupçonnées quand il est question de leur propre enfant, de leur famille et de leur culture.

Pour nous rassurer et nous faire progresser plus rapidement dans notre démarche, Louise Derman-Sparks, qui a écrit l'ouvrage remarquable *Anti-Bias Curriculum*, nous rappelle qu'un service de garde réceptif sur le plan culturel [TRADUCTION] « exige la même dose de compétence, de sensibilité et de respect de l'individualité que tout autre aspect du travail d'enseignement auprès des jeunes enfants. »[101]

Qu'en est-il des enfants?

Dès qu'ils naissent, les enfants commencent à développer les aptitudes dont ils ont besoin pour devenir des adultes compétents dans leur culture, et au moment où ils entrent en garderie, leur trajectoire est déjà bien amorcée. Or, dans leur nouvel environnement, beaucoup de ce qu'ils ont déjà appris ne s'applique tout simplement pas. Ils doivent donc repartir à zéro, et ils se sentent beaucoup moins compétents.

En dépit du fait que les jeunes enfants ont beaucoup plus de cellules cérébrales à leur disposition que les adultes, le processus d'adaptation à de nouvelles personnes, un nouvel environnement, une nouvelle routine et de nouveaux moyens de communication n'est facile pour aucun enfant, encore moins pour ceux dont la langue et la culture diffèrent de celles de l'intervenante. Tout d'abord, il est fort probable que ces derniers ont peur et qu'ils se sentent incompris. C'est uniquement lorsqu'ils se sentiront en sécurité et à l'aise qu'ils pourront réellement commencer à apprendre. Ils ont besoin de toute l'aide que nous pouvons leur offrir.

Essayez de ne rien tenir pour acquis. Plutôt que de juger les habitudes ou les capacités d'un enfant, portez attention à ce qui le met à l'aise ou mal à l'aise, à la façon dont il aime être tenu et se faire parler, aux jouets et activités qui lui plaisent ou lui déplaisent, à ce qui l'effraie ou le calme. Observez, arrêtez-vous, réfléchissez et essayez un mode d'intervention différent. Un enfant de trois ans qui ne boit pas lorsque vous lui servez un jus de pomme peut ne pas aimer le jus de pomme, n'avoir jamais goûté au jus de pomme – ou ne pas savoir comment se servir d'une tasse parce que dans sa culture, le liquide est trop précieux pour être présenté à un enfant qui risque de le renverser. Prenez note mentalement ou par écrit de ce que vous voyez et essayez de confirmer avec les parents ce que vous avez remarqué. Vous saurez sans tarder si vous êtes sur la bonne voie – et en même temps vous commencerez à bâtir une relation solide.

Pour permettre à l'enfant de se sentir plus compétent par rapport aux nouvelles façons de faire et à la nouvelle langue dans laquelle il doit s'exprimer, encouragez-le à développer des aptitudes qui ne dépendent pas outre mesure des mots – à développer ses talents artistiques et physiques, par exemple.

Parce qu'il risque d'être très tranquille et peu aventureux tant qu'il ne se sentira pas complètement à l'aise, assurez-vous de remarquer ses efforts et ses réalisations. Donnez-lui beaucoup d'encouragement et de renforcement positif.

Ajoutez le comportement physique à votre répertoire de méthodes d'enseignement. Dans bien des cultures, y compris celles des Premières Nations, les enfants apprennent en regardant faire les adultes. Vous pouvez expliquer avec des mots tout en faisant des gestes : « C'est comme ça que tu dois tenir la rampe lorsque tu descends l'escalier » – de façon à ce que tous les enfants s'habituent aux deux méthodes d'apprentissage.

Songez aux autres stratégies d'apprentissage de l'enfant qui peuvent différer des vôtres et adaptez ces dernières en conséquence. L'enfant est-il habitué à des échanges rapides parsemés d'interruption ou à des longues pauses? Aime-t-il travailler seul, en groupe, avec un autre enfant ou avec un adulte? Est-il habitué à se trouver dans un groupe d'enfants tous du même sexe que lui?

L'introduction, dans votre environnement et votre horaire quotidien, d'objets, de mets, d'œuvres d'art, de musique et de tâches de routine auxquels l'enfant est habitué favorisera son bien-être et lui donnera l'impression d'être mieux accepté et apprécié.

Au-delà du musée

Comme le conseille Stacey York, vous avez déjà probablement commencé à rendre votre garderie plus réceptive sur le plan culturel en changeant les « choses » qui s'y trouvent. Il fallait que vous le fassiez, mais il y a aussi beaucoup d'autres aspects à prendre en considération. Voici quelques suggestions pour éviter ce que Derman-Sparks appelle le « programme touristique ».

- Établissez un lien entre les activités culturelles, les enfants et les familles de votre groupe sans attirer l'attention sur un enfant minoritaire en particulier. « Incorporez l'apprentissage au sujet de sa famille dans l'étude de la famille de chacun des enfants; puis élargissez le contexte de la diversité en vous renseignant davantage au sujet du groupe auquel appartient l'enfant. Aidez le groupe à voir que le cas de ce camarade est loin d'être unique. »
- Établissez un lien entre la vie quotidienne et les activités culturelles de façon à ce que ces dernières fassent partie de votre routine avec les enfants et à ce qu'elles soient liées à leurs intérêts, plutôt qu'être quelque chose que vous gardez en réserve pour les journées spéciales.
- Évitez d'utiliser le « nous » éditorial, qui part du principe que tout le monde pense de la même façon. Derman-Sparks lui préfère : « C'est ce que je fais » ou « C'est ce que nous faisons dans notre classe, mais si vous agissez différemment à la maison, c'est très bien aussi. »[102]
- En présence d'enfants autochtones, incluez autant que possible les anciens et la famille dans vos programmes et (TRADUCTION) « utilisez des livres, des affiches et d'autres documents qui dépeignent correctement les Autochtones dans une grande diversité de rôles et de milieux traditionnels et contemporains – au travail, dans les sports, les arts, les activités familiales et les célébrations spéciales », comme le conseillent les services multiculturels à la petite enfance de Vancouver.[103]

Apprendre aux enfants comment se comporter face aux différences

Beaucoup d'intervenantes ont appris dans leur jeunesse que les similarités entre les gens sont plus importantes que les différences, que nous sommes tous les mêmes au fond et qu'aborder la question des différences ouvre la voie aux préjugés.

Plus le secteur des services de garde d'enfants prend conscience de la dominance de la culture nord-américaine et plus il devient clair, au contraire, que mettre l'accent sur les similarités contribue à créer des préjugés : l'expérience des Blancs devient la norme et il n'y a plus qu'elle qui compte. Cet état de fait ne contribue pas à créer une image de soi qui est saine chez les enfants, peu importe leur culture.

Il est également devenu évident que lorsque les intervenantes camouflent les différences, elles perdent de merveilleuses occasions d'aider les enfants à en apprendre davantage sur la vie des autres, de raconter l'histoire de tous ces patrimoines culturels, de soulever le problème de la discrimination et des stéréotypes et d'apprendre aux enfants à comprendre qu'il existe des différences et à se sentir à l'aise face à elles.[104]

Les enfants commencent à remarquer qu'il existe des différences linguistiques et culturelles – dans les parties du corps, la couleur de la peau, la texture des cheveux et la

forme des yeux – vers l'âge de deux ans. Voici quelques lignes directrices sur la manière de vous y prendre pour répondre à leurs questions :

Répondez immédiatement en utilisant un langage simple et direct. « Oui, Joseph est Noir. Chacun de nous est d'une couleur spéciale, magnifique. » Même si la question vous rend mal à l'aise, ne cherchez pas à faire comme si vous ne l'aviez pas entendue en changeant de sujet. Essayez plutôt de voir pourquoi vous ressentez un malaise.

Donnez des renseignements précis et clarifiez les choses. « Les gens qui ont la peau noire ne sont pas faits en chocolat. La couleur de notre peau nous vient de notre maman et de notre papa. »

Réagissez immédiatement lorsqu'une enfant de couleur vous dit qu'elle n'aime pas sa peau, ou la couleur ou la forme de ses yeux, ou la texture de ses cheveux. Dites-lui qu'elle est belle, qu'elle est parfaite comme elle est, que sa famille et vous l'aimez exactement comme elle est et que les gens qui ne la trouvent pas de leur goût se trompent.[105]

À l'âge de deux ans et demi, les enfants peuvent déjà manifester des signes avant-coureurs de préjugés, c'est-à-dire qu'ils sont mal à l'aise face aux différences physiques.[106] Il peut nous paraître invraisemblable qu'une telle chose se produise chez des enfants aussi jeunes – nous préférons croire que ce n'est pas ce que l'enfant voulait dire ou qu'il ne savait pas ce qu'il disait. Or, dans l'étude menée à Toronto, Vancouver et Montréal, 54 p. 100 des intervenantes avaient été témoins d'incidents discriminatoires – du type lancer des injures ou éviter ou exclure des enfants en raison de leur différence physique, de leur accent ou de leur origine culturelle.[107] Dans ce cas, il est vital d'agir immédiatement, même si l'enfant à qui le tort est fait ne semble pas être blessé. S'abstenir d'agir donnera aux enfants l'impression que vous tolérez ce genre de comportement.

Derman-Sparks conseille d'établir des règles claires : il n'est jamais acceptable d'injurier un enfant, de l'exclure ou de le taquiner pour quelque raison que ce soit.

Réconfortez l'enfant blessé et aidez-le à s'affirmer et à dire exactement à celui ou à celle qui l'a exclu comment il se sent : « Je n'aime pas ça. Je suis vexé. » Puis parlez aux deux enfants, pour vous assurer que les deux comprennent bien le message : « Ce n'est pas acceptable de dire que Nadia ne peut pas jouer parce qu'elle parle drôlement. C'est blessant et injuste. Évidemment qu'elle peut jouer. Elle apprend à parler anglais. À la maison, elle parle serbo-croate avec sa famille. Elle parle serbo-croate très bien et en ce moment nous l'aidons à apprendre à parler anglais. Elle peut nous apprendre quelques mots de serbo-croate. »[108]

N'oubliez pas non plus de vous occuper du problème qui est à l'origine du conflit : « Je vois bien que vous voulez toutes les deux jouer avec la poupée. Je sais que toi et Nadia êtes capables de trouver une façon de jouer ensemble. Je peux vous aider si vous avez besoin de moi. » L'objectif est de donner du soutien à l'enfant qui est blessé et d'aider l'autre à surmonter sa colère et sa peur, à apprendre comment convenablement les exprimer et à accepter différentes personnes dans son entourage.[109]

Informez les parents de l'enfant blessé de ce qui s'est produit. Ils seront très vexés par l'incident et le prendront certainement au sérieux. Ils voudront savoir ce qui est arrivé, ce que vous avez dit aux enfants et comment vous comptez prévenir d'autres incidents semblables à l'avenir.

Si vous voyez réapparaître le même genre de comportement discriminatoire, le coupable doit encore vous entendre dire que ce n'est pas acceptable de refuser de jouer avec un autre enfant à cause de son apparence ou de la façon dont il parle.[110]

Dans cette situation, parlez de ce qui s'est passé aux parents des deux enfants. Faites part de vos observations et de vos préoccupations aux parents de l'enfant coupable. Ceux-ci seront peut-être en mesure de vous aider à comprendre le comportement de leur enfant et, ensemble, vous pourrez prévoir une façon de l'aider.[11] Mais si vous découvrez que ce sont leurs croyances qui transparaissent chez l'enfant, il serait bon que vous leur fassiez clairement part de votre politique et que vous entamiez un dialogue à ce sujet.

Si un parent vous parle d'un incident discriminatoire que vous n'avez pas perçu, il est important de le croire. Discutez de l'incident avec l'enfant qui a été blessé et, encore une fois, alimentez son estime de soi. Votre but est de l'aider à marcher la tête haute, en sachant qu'il a le droit d'être fier de ce qu'il est. Il est probablement trop tard pour parler au coupable, mais il est important de le surveiller de près de façon à pouvoir réagir rapidement si un autre incident se produit.

Il est également utile de parler de ces incidents aux réunions du personnel de façon à ce que vos collègues soient au courant et prêtes à réagir au besoin.

PARTIE 3

Établir le contact

La façon de se connaître

Comment pouvez-vous établir une relation positive et productive avec les familles, qu'elles soient ou non de votre culture? La recherche nous donne quelques indices utiles.

Une étude indique que plus le personnel de garde communique de façon officielle avec les parents (par l'entremise de réunions, de conférences, de séances d'orientation, de bulletins, d'appels téléphoniques, de notes, etc.), plus les parents ont tendance à collaborer.[112]

Lorsque les directrices encouragent ces activités de collaboration officielles, le personnel et les parents ont des conversations de plus grande qualité. Et l'interaction entre adultes et enfants s'en trouve améliorée.[113]

D'après une étude menée dans des écoles, les parents ont plus tendance à contribuer à l'éducation de leurs enfants s'ils croient qu'ils peuvent les aider à réussir. Ils ont aussi tendance à collaborer davantage s'ils estiment que l'enseignante est sérieuse et sincère dans son invitation et que leur enfant souhaite qu'ils soient présents.[114]

Ces conclusions soulignent l'importance du rôle de l'intervenante. Certains parents voudront jouer un rôle, peu importe ce que vous faites; d'autres n'en ont ni le temps ni le désir et ne collaboreront jamais. Il y en a peut-être, par contre, qui seront sensibles à la façon dont vous les aborderez. L'essentiel est de les convaincre que leur contribution peut réellement aider leur enfant. Il est important que vous leur transmettiez fermement et clairement le message que leur opinion est précieuse, que vous la respectez et que vous voulez vraiment savoir ce qu'ils pensent.

Faire l'effort d'apprendre à connaître chaque famille en tant qu'unité distincte et spéciale est certes une entreprise qui en vaut la peine – tout autant que d'apprendre à connaître chaque enfant individuellement.

Faites de votre mieux pour que les familles se sentent bien accueillies et acceptées en créant une ambiance agréable. Installez dans la pièce des chaises confortables et mettez à la disposition des parents une cafetière, des articles et des brochures susceptibles de les intéresser ainsi qu'un album de photos récentes et de dessins d'enfants.

Si les parents ne parlent pas la même langue que vous, demandez-leur la permission de recourir à un interprète. (Un autre parent ou un bénévole d'une association culturelle locale pourrait jouer ce rôle.) Il serait bon que vous ayez de la documentation dans leur langue, quoiqu'il n'y ait pas de plus grande marque de respect que d'apprendre vous-même quelques mots de leur langue.

Comme vous n'obtiendrez probablement pas l'information dont vous avez besoin au cours d'une conversation ordinaire, il est important que vous ayez des formulaires d'inscription où la famille pourra décrire son passé et sa culture, en particulier sa façon d'envisager l'éducation des enfants, ses buts et ses attentes par rapport à l'enfant. Ces renseignements inspireront confiance aux parents au sujet de la garderie et vous aideront à personnaliser la routine et les activités de l'enfant.

Assurez-vous de vérifier quels termes ils utilisent pour s'identifier (se décrivent-ils comme des Noirs ou des Afro-Canadiens? Sont-ils des Latino-Américains, des Hispaniques ou des Honduriens?) et ce qu'ils enseignent à leurs enfants à propos de leur race et de leur culture.

Qui est cette famille?

Voici une série de questions que vous pourrez poser après avoir accepté un enfant. Dites bien à la famille que ces renseignements ne seront communiqués qu'à votre personnel et non au gouvernement ou à d'autres organismes.

Votre enfant a-t-il déjà été en service de garde auparavant?

Qui s'occupe de votre enfant en dehors des parents?

- ❑ Les grands-parents?
- ❑ Un-e voisin-e?
- ❑ Un-e ami-e?
- ❑ D'autres membres

Votre enfant parle-t-il français?

- ❑ Oui
- ❑ Non
- ❑ Un peu

Votre enfant comprend-il le français?

- ❑ Oui
- ❑ Non
- ❑ Un peu

Quels langues parle/comprend votre enfant?

Y a-t-il eu des événements particulièrement éprouvants ou difficiles dans la vie de l'enfant?

- ❑ Être hospitalisé
- ❑ Séparé de sa famille
- ❑ Une guerre
- ❑ Des blessures graves
- ❑ Être sans foyer
- ❑ Autres

(Su un de ces évènements a eu lieu, demandez plus de détails, le plustôt possible ou dans un avenir rapproché.)

Comment votre enfant indique-t-il qu'il veut aller à la toilette? En disant :

- ❑ « pipi »
- ❑ « caca »
- ❑ « sou-sou »
- ❑ « ng-ng »
- ❑ « liou-liou »
- ❑ « zi-zi »
- ❑ « wi-wi »
- ❑ « siou-bine »

À quel genre de nourriture votre enfant est-il habitué?

- ❑ Chaude
- ❑ Froide
- ❑ Crue
- ❑ Salade
- ❑ Lait

Votre enfant est-il habitué à manger sans aide?

Y a-t-il des aliments que votre enfant ne devrait PAS manger en raison des croyances religieuses ou des coutumes de votre famille?

- ❑ Oui
- ❑ Non

Quels aliments?

Où dort votre enfant à la maison?

- ❑ Dans un berceau
- ❑ Dans un lit
- ❑ Sur un matelas au sol
- ❑ Seul
- ❑ Avec un membre de la famille

Au Canada, beaucoup d'enfants s'habillent chaudement et jouent dehors par temps froid. Votre enfant a-t-il eu souvent l'occasion de jouer dehors au froid?

Quelles sont les activités favorites de votre enfant?

Seriez-vous prêts à venir célébrer vos fêtes à votre façon avec le groupe d'enfants?[115]

- ❑ Oui
- ❑ Non

Adapté avec la permission du Westcoast Child Care Resource Centre, Vancouver (C.-B.)[115]

Invitez les parents à rester (s'ils le peuvent) jusqu'à ce qu'eux-mêmes et leur enfant se sentent à l'aise dans le nouveau service de garde. La séparation sera moins difficile si elle se fait graduellement et si les parents ont l'occasion de se familiariser un peu avec le programme.[116]

Une visite familiale peut aussi vous fournir des renseignements précieux sur la façon dont l'enfant est élevé et sur son développement – en plus de vous faire connaître les parents davantage. Prenez rendez-vous à l'avance, ne restez pas plus d'une demi-heure et souvenez-vous que les familles qui ont eu des expériences négatives avec des représentants de l'immigration ou d'autres autorités pourront se sentir mal à l'aise.[117]

Bien que tout le monde puisse vouloir que l'enfant apprenne à parler français ou anglais rapidement, il est très important qu'il apprenne d'abord à maîtriser sa langue maternelle. Un enfant qui connaît bien sa langue maternelle apprendra plus aisément une deuxième langue et aura plus de chance de réussir à l'école. Puisque ce degré de maîtrise ne se produit pas avant que l'enfant ait de cinq à sept ans,[118] les intervenantes devraient encourager la famille à parler leur langue à la maison, à lire à leur enfant dans leur langue et à leur parler de leur pays et de l'histoire de leur famille. Les familles qui continuent à utiliser leur langue maternelle avec fierté peuvent transmettre leurs valeurs à leurs enfants et courent beaucoup moins de risques de problèmes ultérieurs.

Il est également important que les intervenantes soutiennent activement l'usage de la langue maternelle dans le milieu de garde. Encouragez les enfants qui parlent la même langue à l'utiliser lorsqu'ils jouent ensemble et demandez aux familles de vous prêter des livres et de vous enseigner des chansons, des légendes et des jeux. (Elles peuvent faire des cassettes ou venir les enseigner en personne.) Il serait aussi très utile pour vous comme pour l'enfant que vous avez une liste bilingue des termes de base comme « toilette » et « maman va revenir bientôt ».

Deux cultures valent mieux qu'une

La recherche indique qu'apprendre plus d'une langue et découvrir une autre culture comportent des avantages indéniables pour les enfants, si c'est fait correctement.

- Ils réussissent mieux aux épreuves scolaires et sont capables de penser clairement.
- Ils ont peu tendance à abandonner l'école.
- Ils courent peu de risques d'avoir un problème émotif ou une maladie psychiatrique.
- Ils peuvent passer facilement et aisément d'une culture à l'autre et ils ont tendance à bien s'adapter aux situations nouvelles.[119]

Il est bon de parler à chaque parent tous les jours. Vous devez échanger souvent si vous voulez établir un climat de confiance; chaque contact compte. Il peut être difficile de communiquer avec certains d'entre eux, s'ils sont timides et réservés comme les enfants, et malaisé de leur parler s'ils arrivent tous en même temps ou si vous devez vous occuper d'un enfant malheureux; il est donc important que vous preniez note de vos contacts quotidiens. Si vous n'avez pas réussi à communiquer avec une famille pendant toute une semaine, dites-vous bien que vous devrez lui parler dès le début de la semaine suivante ou, si vous vous sentez capable de le faire, téléphonez-lui.

Encouragez les parents à poser des questions. Quels soucis se font-ils par rapport à la présence de leur enfant dans le programme?[120]

Faites en sorte de traiter chaque parent comme une personne à part entière et non simplement comme la mère de Samuel ou le père de Joëlle.

Les parents ont leur propre tempérament et leurs propres besoins et préférences.[121]

Organisez des réunions et des conférences à des moments qui conviennent aux parents et mettez leurs préoccupations en tête de liste des points à l'ordre du jour. Il sera plus facile pour les parents d'y venir et de se sentir inclus si vous leur offrez à manger et si vous leur fournissez un service de garde d'enfants et d'interprétation.

Les initiatives de ce genre constituent d'importants jalons sur la voie d'un changement d'attitude plus global. Apprendre à accorder de l'importance aux familles – à vous mettre dans leur peau et à les accueillir sur un pied d'égalité en les considérant comme des partenaires qui apportent une contribution de premier ordre au programme – représente un changement d'attitude pour beaucoup d'intervenantes, et il leur faudra du temps pour y parvenir. Les intervenantes qui ont déjà amorcé ce changement pourront améliorer leurs relations avec les familles en peaufinant leurs méthodes et en découvrant de nouvelles stratégies.

Fondamentalement, il vous faudra :

- comprendre vos propres valeurs et attitudes;
- être ouverte au changement;
- être souple;
- être prête à vous lancer dans l'inconnu, quitte à commettre des erreurs;
- faire preuve de respect et d'impartialité.[122]

Et si vous êtes en désaccord?

Quand les gens s'impliquent, il est inévitable qu'il y ait des désaccords.

Un parent peut avoir une exigence qui semble inappropriée (comme vous demander d'apprendre à un bébé de 12 mois à devenir propre) ou réagir de façon inattendue à quelque chose que vous avez fait avec l'enfant (comme devenir furieux parce que vous avez mis une enfant de trois ans dans une pataugeuse à l'extérieur avec ses sous-vêtements); ou une enfant peut agir d'une façon qui semble très inappropriée pour son âge ou réagir avec beaucoup plus d'anxiété ou de colère qu'elle ne le devrait dans la situation (comme pleurer de façon hystérique si elle a de la peinture sur sa robe ou du sable dans les cheveux).[123]

Lorsque vous vous trouvez dans une situation semblable, la première chose à faire est de prendre conscience de ce que vous ressentez (afin de désamorcer ces sentiments) et mettre tout ça entre parenthèses pour y revenir plus tard. Si vous voulez trouver une solution acceptable pour tout le monde, il vous faudra garder l'esprit ouvert, avoir la tête froide et être en pleine possession de vos moyens.

Votre tâche suivante consiste à partir à la découverte des faits. Lisez le dossier de l'enfant et souvenez-vous qu'il y a beaucoup plus de chance qu'il soit apeuré, fâché, frustré et dépassé par les événements qu'immature, gâté, entêté ou attardé sur le plan du développement. Il se comporte d'une façon qui est appropriée dans sa culture (qu'il s'agisse de sa culture familiale ou de celle de son pays d'origine) et il fait beaucoup d'efforts pour s'adapter à la vôtre.[124]

Parlez aux parents. Demandez-leur ce que signifie ce comportement à leurs yeux, comment ils y ont réagi dans le passé et ce qu'ils feraient maintenant. Le plus important pour vous consiste peut-être à maintenir ouvert le dialogue – il faut du temps et une bonne communication pour résoudre les divergences de point de vue. De nombreuses collectivités ethnoculturelles ont des organismes qui peuvent vous venir en aide. Plus les gens apprennent à se connaître et en viennent à se comprendre et à comprendre leurs cultures respectives, plus les chances

d'entente s'améliorent. Ou du moins, chacun devient plus capable de faire face au désaccord.

Tout sera plus facile si vous passez du temps à aider les parents à préciser les buts qu'ils se sont fixés pour leur enfant. « Une fois que vous comprenez de part et d'autre ce que le parent veut pour son enfant, vous pouvez examiner ensemble si la pratique en question correspond à ce but », déclare Gonzalez-Mena.[125]

Il est également utile que vous connaissiez clairement vos buts et vos valeurs. Si vous savez ce en quoi vous croyez, il vous sera plus facile d'entendre le point de vue du parent,[126] même si ce qu'il dit est en fait une critique du programme.

Certaines valeurs sont non négociables, comme celles qui sont enchâssées dans la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant. Il est inconcevable, par exemple, de frapper un enfant, peu importe le degré de persuasion et l'intensité avec lesquels le parent défend sa cause. Aucun compromis ne peut être fait non plus sur une question d'égalité raciale ou d'égalité entre les sexes.

Mais d'autres situations ne sont pas aussi claires. Vous pouvez penser au début que vous ne pourrez jamais changer votre manière d'agir et en venir à prendre conscience peu à peu que certains changements ne feront de tort à personne et rendront l'enfant beaucoup plus heureux. La routine sur le plan de la nourriture, du sommeil et de la propreté peut entrer dans cette catégorie – songez à la façon dont Aki pourrait se sentir si vous vous étendiez à côté de lui à l'heure de la sieste. Il vaut aussi la peine de considérer sérieusement toute demande faite par un parent pour que son enfant reçoive davantage de caresses et d'attention.[127] De l'avis de York : [TRADUCTION] « Un service de garde réceptif sur le plan culturel... signifie que l'on doit être prête à changer, à revoir ses habitudes et à se plier aux besoins individuels afin de les satisfaire. »[128]

À partir de là, c'est une question de dialogue, de négociation, de résolution de problème et de compromis, en gardant toujours à l'esprit l'intérêt supérieur de l'enfant. Vous trouverez peut-être comme solution de vous entendre sur le fait que vous êtes en désaccord. Tout est acceptable dans la mesure où vous maintenez ouvert le dialogue et où vous vous traitez les uns les autres avec respect.

PARTIE 4

La réflexion

Qu'est-ce qu'une pratique réflexive?

Maintenant que nous avons terminé notre tour d'horizon de la Région de la famille et de la Province de la culture, le moment est venu de faire une halte. Par chance, nous nous trouvons au Lac réflexion, un excellent endroit, propice justement à la réflexion.

À titre de point de repère, les membres du projet Partenaires pour la qualité, sous les auspices de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et ses membres affiliés des provinces et des territoires, ont créé trois merveilleux outils : le *Code de déontologie*, les *Normes de pratique pour les intervenantes des divers milieux de la garde à l'enfance* et un *Guide d'introspection pour les praticiennes en milieux de garde d'enfants*. Ensemble, ces trois outils améliorent la qualité des méthodes en usage dans le domaine de la garde d'enfants en les rendant plus introspectives.

Lorsque vous pensez à ce que vous êtes en train de faire, chaque interaction et chaque tâche prend un sens particulier, pour vous, pour les enfants et pour les familles. Vous avez davantage de respect de vous-même parce que vous savez pourquoi vous agissez comme vous le faites; vous exercez un contrôle sur vos agissements et vous vous appropriez vos gestes et paroles. Vous êtes en position de force à l'intérieur de vous-même.

Tout ceci améliore votre travail – tout en le rendant plus facile, plus agréable et plus satisfaisant. Votre pratique devient une source de renouveau et de croissance pour vous, sur le plan professionnel et personnel. Et les enfants en sont les bénéficiaires.

La réflexion est à la fois une méthode et une attitude – une stratégie pour accroître votre compétence et vous disposer à jeter un regard critique sur votre travail et à en modifier certains aspects au besoin. Aucun règlement provincial n'oblige à l'introspection, et un risque y est même associé. Mais si vous l'intégrez à votre vie, elle transformera tout ce que vous faites.

Dans le sondage Partenaires pour la qualité, 58 p. 100 d'entre vous avez indiqué que vous teniez un journal de bord, un journal dans lequel vous notiez vos observations ou un autre registre semblable afin de garder en mémoire vos activités quotidiennes avec les enfants.[129] Certaines d'entre vous utilisez une échelle normalisée comme celle de Harms et Clifford ou celle intitulée Measure of Success,[130] et, dans certains cas, les praticiennes qui travaillent en garderie peuvent être encouragées à procéder à une forme quelconque d'auto-évaluation lorsqu'elles rencontrent leur superviseure dans le cadre des évaluations périodiques. Tout ceci est important et utile. Mais il y a plus.

Vous souvenez-vous de votre excitation le jour où Justin s'est assis dans le cercle pour la première fois et s'est mis à chanter et à rire avec ses amis? Vous souvenez-vous de l'irritation que vous avez ressentie lorsque Jacques a pris le tricycle des mains de Simone et que vous n'avez pas su réagir comme vous l'auriez dû? Sans doute avez-vous remisé ces sentiments, tant les positifs que les négatifs, à l'arrière de votre cerveau. Si vous les avez ressentis fortement, vous les avez probablement ressortis plus tard – à l'heure de la sieste, dans la salle du personnel avec une collègue, avec votre partenaire à la maison – pour les examiner sérieusement. À la fin, vous saviez ce qui avait mal fonctionné et pourquoi, ce que vous aviez fait correctement et pourquoi, et ce qu'il vous fallait faire la prochaine fois et pourquoi. Voilà ce qu'est la réflexion.

Allumez vos phares intérieurs

Lorsque vous réfléchissez, il ne suffit pas de vous demander ce qui fonctionne.

Le « pourquoi » est au cœur du débat : pourquoi est-ce que je pose tel ou tel geste de la manière dont je le fais?

Une partie de la réponse à ce questionnement se trouve dans la base des connaissances qui s'appliquent aux services de garde d'enfants – la connaissance que fournissent la formation en psychologie et en développement de l'enfant et la formation sur la sécurité, la santé, l'hygiène et la nutrition. Les Normes de pratique pour les intervenantes et le Guide d'introspection pour les praticiennes en milieux de garde d'enfants, qui résument ces connaissances sous une forme concise, claire et concrète, vous aideront à garder ces notions présentes à l'esprit.

Le développement cognitif pour les intervenantes

Voici certaines des choses que la réflexion peut aider les intervenantes à faire :

- Découvrir la source, la signification et les répercussions de ses croyances.
- Examiner les effets de ses gestes, attitudes et croyances sur les enfants.
- Jeter la lumière sur les modes de compréhension tacites qui se sont développés autour de pratiques familières.
- Examiner la nature des problèmes et leurs causes.
- Modérer ses jugements arbitraires.
- Explorer des solutions de rechange.
- Libérer des ressources créatives inexploitées.[131]

Mais une partie de la réponse doit venir de vous. Que vous en ayez conscience ou non, les connaissances des intervenantes en service de garde d'enfants sont filtrées par le prisme de leurs croyances, de leurs valeurs et de leur culture tout autant que par celui de leur tempérament, de leurs émotions et de leurs expériences. C'est pourquoi il est important pour vous de découvrir qui vous êtes, de savoir ce qui compte pour vous, de comprendre les raisons pour lesquelles vous faites ce travail, de cerner votre approche pédagogique en matière de service de garde, et de savoir quel genre de personnes vous voulez que ces enfants deviennent. Étant donné qu'il est fondé sur des valeurs, le Code de déontologie fournit un cadre de référence pour démêler toutes ces questions.

Comment réfléchir?

Le processus de réflexion est un mélange compliqué de rationalité et d'intuition, qui suppose que l'on doive agencer les connaissances émanant de notre formation et de notre expérience avec celles qui nous viennent de notre moi et de l'information glanée auprès des familles, des collègues et de la documentation. L'observation attentive, la formulation et la mise à l'essai d'hypothèses, les erreurs et l'absence de réponses à certaines questions sont toutes essentielles au processus. Tout comme le fait de regarder les choses à partir du point de vue de l'enfant et de la famille.

Le philosophe et éducateur John Dewey, père de l'analyse réflxive, recommande de cultiver trois attitudes :

- l'ouverture d'esprit – « désir actif de connaître plus d'un point de vue; de porter attention aux faits peu importe la source d'où ils proviennent; d'examiner avec soin d'autres possibilités; de reconnaître la possibilité de l'erreur même si nos croyances nous sont chères »;
- la générosité de cœur – la volonté de se donner entièrement à la tâche;

- la responsabilité – l'intégrité; la volonté d'examiner les conséquences des changements possibles et d'aller de l'avant s'ils sont en harmonie avec ses croyances.[132]

Vicki Kubler LaBoskey a étudié le développement de la pratique réflexive chez les enseignantes en formation préparatoire et a relevé certaines caractéristiques qui sont les mêmes que celles de Dewey – et d'autres – chez ses étudiantes les plus douées pour l'introspection :

- une prédisposition à tenir compte des besoins des enfants;
- une capacité de voir les choses à long terme;
- une conception du rôle de l'enseignante comme celui d'une animatrice;
- une disposition à reconnaître que toute conclusion est temporaire;
- une compréhension de l'importance d'écouter les remarques que l'on nous fait;
- une prise de conscience que l'enseignement est une activité morale;
- un penchant tout autant pour la pensée imaginative que pour la réflexion stratégique;
- une propension à fonder le raisonnement sur la connaissance de soi, des enfants et du sujet en question.[133]

Ouvrez vos valises

Dans l'ouvrage To Teach: The Journey of a Teacher, William Ayers écrit : « [TRADUCTION] L'excellence dans l'enseignement... exige que l'on s'attarde à son autobiographie : Qui sommes-nous? Comment sommes-nous arrivés à nos opinions et à notre vision du monde? Quelles forces ont contribué à faire de nous ce que nous sommes?... Qu'avons-nous fait de nous-mêmes? Vers où nous dirigeons-nous? Ce genre de questionnement est indispensable à un enseignement de qualité supérieure parce que peu importe la matière enseignée, c'est d'abord à soi que l'on s'adresse. Parmi toutes les connaissances que doivent détenir les enseignants, c'est la connaissance de soi qui est la plus importante (et celle dont on se préoccupe le moins). »[134]

Percevez-vous comme une anthropologue qui part explorer la culture, le patrimoine et les racines de cette personne la plus fascinante qui soit : vous-même. Votre passé peut expliquer en grande partie ce que vous êtes aujourd'hui. Le bagage que nous apportons avec nous lorsque nous pénétrons dans le secteur de la garde d'enfants est rempli d'histoires vécues et d'expériences, tant positives que négatives. Pourquoi avez-vous mis telle ou telle chose dans vos valises? Qu'est-ce qui a influencé votre choix? Quel choix aviez-vous réellement?

Lorsque vous prenez conscience de votre propre culture, vous commencez à voir en quoi elle influence votre comportement et votre interaction avec autrui. Les Nord-Américains de culture dominante ont souvent la fausse impression qu'ils n'ont pas de culture. C'est parce qu'ils sont entourés de gens qui pensent de la même façon qu'eux et que leur mode de pensée façonne notre société.[135] Pour la même raison, ils sont peu sensibilisés à la culture des autres. Les gens qui vivent dans une culture moins puissante doivent en apprendre davantage sur la culture dominante – c'est une question de survie pour eux. Si vous êtes une femme, pensez à tout ce que vous savez de la culture des hommes – et combien peu les hommes connaissent la vôtre.[136]

Vous pouvez faire la lumière sur votre propre culture en restant attentive lorsque vous entrez en contact avec d'autres façons de voir le monde – c'est-à-dire, lorsque vous rencontrez des gens qui ne sont pas de votre sexe, de votre race, de votre groupe ethnique, de votre religion, de votre nationalité, de votre âge ou même de votre famille. Si vous sortez vos antennes à ces occasions, vous commencerez à percevoir vos propres prises de position.

Le portrait global

La réflexion peut aussi vous permettre d'envisager votre travail dans un contexte plus global. Demandez-vous :

- Est-ce que mes habitudes de travail sont meilleures aujourd'hui qu'elles ne l'étaient il y a un an?
- Est-ce que je continue à progresser sur le plan humain dans ce travail?
- Qu'est-ce qui m'aide à progresser?
- Qu'est-ce qui m'empêche de progresser?
- Qu'est-ce qui me donne de la satisfaction dans mon travail?
- Comment puis-je avoir plus d'expériences de cette sorte?

Pour vous comprendre vous-même et pour comprendre votre culture et votre philosophie, vous pouvez encore chercher à connaître davantage l'histoire de votre famille. Demandez aux membres et aux amis de votre famille pourquoi ils sont, eux-mêmes ou leurs ancêtres, venus s'établir en Amérique du Nord. D'où venaient-ils? Quelle langue parlaient-ils? Comment était la vie pour eux quand ils étaient jeunes? Comment votre famille réagissait-elle aux questions touchant le jeu, le travail, la famille, l'argent, la religion, la race, la politique? Comment envisageait-elle l'éducation des enfants? Vos parents vous traitaient-ils de la même façon qu'ils traitaient vos frères et sœurs? Est-ce qu'ils vous encourageaient et vous faisaient sentir que vous étiez quelqu'un de spécial?

Comment vous sentiez-vous alors – et comment vous sentez-vous maintenant? Pouvez-vous voir l'enfant dans la personne que vous êtes aujourd'hui? Il est probable que cette enfant est près de vous lorsque vous entrez en interaction avec les enfants dont vous avez la garde, et qu'elle agit sur votre perception, votre interprétation des faits et votre comportement.

Tout comme il est important de bien saisir la nature de son bagage culturel et de bien connaître son histoire personnelle, il est important aussi de prendre conscience de ses émotions et de ses réactions lorsqu'on est en interaction avec un enfant ou un parent. Les sentiments sont des éléments-clés, ils ont une influence prépondérante sur notre comportement – et sur le comportement de l'interlocuteur. En même temps, ils nous font prendre conscience de l'importance de la réflexion. Lorsque cette mère vous a demandé de garder son enfant éveillé à l'heure de la sieste, qu'avez-vous ressenti? Est-ce que vos sentiments se sont interposés entre vous et les paroles qu'elle prononçait? En quoi ont-ils influencé votre interaction avec elle? Et votre interaction avec l'enfant? Comme le conseille Gonzalez-Mena : [TRADUCTION] « Accordez de l'importance à vos contrariétés plutôt que de les mettre de côté dans l'espoir qu'elles disparaissent. Essayez de voir quel comportement précis chez les autres vous incommode. Essayez de découvrir exactement ce qui crée en vous ce malaise. »[137]

Si vous êtes capable de percevoir la nature et l'origine de vos sentiments, vous serez également en mesure de juger de la façon dont ils interviennent dans votre travail. Vous commencerez alors à comprendre que vous projetez votre frustration envers un enfant sur un parent (« Ce n'est pas étonnant qu'il agisse de la sorte – ses parents ne cessent de se quereller »), ou votre ressentiment envers un parent sur un enfant, si ce n'est votre anxiété au sujet de votre partenaire sur votre directrice ou votre colère envers une coéquipière sur un enfant – et ainsi de suite.

Une fois que vous saurez ce qui se passe dans votre tête, vous pourrez exercer un contrôle sur vos sentiments plutôt que de vous laisser diriger par eux. Si vous reconnaissez le fait que la demande de la mère de garder son enfant éveillé à l'heure de la sieste vous a mise en colère, vous verrez qu'il s'agit là d'un problème exigeant une solution. Vous pourrez en parler avec d'autres intervenantes, vous demander pourquoi vous êtes en colère et chercher à savoir ce qui est dans le meilleur intérêt de l'enfant. Vous déciderez peut-être de maintenir le statu quo, d'essayer pendant un jour ou deux de ne pas faire faire de sieste à l'enfant, d'éveiller l'enfant une demi-heure avant les autres, ou de parler à la mère à nouveau. Il est possible que l'une de vous change d'idée. Quoi qu'il en soit, votre relation sera plus claire et l'enfant sera moins vulnérable. L'important, c'est que vous sachiez ce qui compte le plus pour vous et pourquoi vous avez choisi d'agir de telle ou telle sorte : vous vous sentirez dès lors plus sûre de votre décision et de vous-même.

Les outils

Les trois ouvrages, soit le *Code de déontologie*, les *Normes de pratique* et le *Guide d'introspection*, pourront vous aider dans cette démarche, que vous les utilisiez pour tenter de résoudre un problème particulier ou cherchiez tout simplement à comprendre la signification et l'incidence des choix à faire.

Le Code de déontologie présenté ici a été élaboré par la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance sur le modèle de celui de l'Early Childhood Educators of British Columbia. Conçu pour aider les praticiennes à choisir la meilleure façon d'agir dans une situation donnée, il dresse la liste des principes et des valeurs-clés qui ont cours dans le domaine des services de garde d'enfants. C'est un cadre conceptuel facilitant la prise de décision quotidienne et un point de référence pour la résolution de problèmes.

Selon Frances Ricks et Sandra Griffin, qui ont dirigé le projet de conception du Code de déontologie de la Colombie-Britannique, [TRADUCTION]« La déontologie est une nomenclature des normes de conduite à suivre d'après ce que nos valeurs nous enseignent comme étant bien ou mal ». Agir de façon morale, c'est décider d'agir en fonction de sa conscience et d'une évaluation détaillée de la situation. L'essentiel est d'être au courant de ses pensées et de ses actes, de ses croyances et de ses valeurs.[138] Savoir quelles sont ses valeurs permet d'y adhérer et de faire la part des choses au moment de prendre une décision.[139]

Il est également important de se souvenir que les gens de cultures différentes – et même ceux d'une même culture – ont des croyances et des valeurs différentes qui doivent être respectées.

Questions difficiles

On peut lire, dans *Best Choices*, le manuel du Code de déontologie de la Manitoba Child Care Association que [TRADUCTION] « Prendre une décision morale, c'est écouter et prendre en considération des opinions autres que les siennes et s'engager à poser en l'occurrence le meilleur jugement qui soit, compte tenu de toutes les possibilités et toutes les conséquences probables sur l'ensemble des personnes concernées ».[140] L'ouvrage propose cinq questions épineuses qu'il faut résoudre lorsqu'on fait face à un dilemme moral :

- Qui sera touché par la décision?
- Est-ce que le bien-être de quiconque est en jeu? Quelle est l'incidence de la décision sur les autres personnes concernées?
- Y a-t-il d'autres options possibles?
- Quelle obligation y a-t-il à choisir une option plutôt qu'une autre (Normes de pratique, règlements provinciaux, législation touchant les droits de la personne, etc.)?
- Se peut-il que vous preniez cette décision en pensant que c'est la façon dont les gens devraient se comporter?[141]

Les Normes de pratique sont des lignes directrices. Elles vous indiquent ce que, dans le domaine, on considère comme une pratique de grande qualité, « ce qui est important et ce qui doit être fait »,[142] ce à quoi il vous faut songer et ce que vous devez viser à atteindre. Ce sont des points de référence qui vous permettent d'évaluer la qualité de vos habitudes de travail.[143]

Les normes découlent du *Code de déontologie* et de ce bagage spécialisé de connaissances théoriques et pratiques que vous avez acquis au moyen de la formation et de l'expérience. Cette connaissance est partagée par les praticiennes dans tous les milieux – services de garde en milieu familial, garderies et programmes de ressources pour la famille.

Le *Guide d'introspection* précise en quoi consistent les normes; leur description détaillée vous permet d'évaluer vos habitudes de travail. L'étude de ces énoncés, seule ou avec d'autres, vous aidera à comprendre plus clairement ce que comporte chaque norme et à analyser la raison d'être de vos comportements.

Le fait d'évaluer votre travail de cette façon – même avec une norme que vous pensez connaître par cœur – peut redonner un sens aux tâches que vous effectuez machinalement. Prenons le lavage des mains, par exemple : on vous rappelle que les enfants ne sont pas très habiles pour s'essuyer, qu'ils éternuent et se salissent en jouant, qu'ils touchent à la nourriture, aux jouets et aux surfaces (répandant ainsi toutes sortes de germes), et qu'un bon lavage de mains peut réduire considérablement la propagation des maladies. Par contre, un lavage de mains à la sauvette est inefficace, et n'en vaut pas la peine. En d'autres mots, une meilleure compréhension des tâches et des techniques énumérées dans les *Normes de pratique* devrait vous disposer à accomplir votre travail correctement!

Lorsque vous utilisez le *Guide d'introspection*, commencez par un élément qui est important pour vous et choisissez une norme sur laquelle vous pencher. (Une à la fois suffit – ce n'est pas un processus facile et vous ne voulez pas perdre votre motivation.) Si vous ne savez pas trop par où commencer, choisissez une norme que vous pensez connaître raisonnablement bien, ou examinez votre environnement physique – il est assez facile d'y réfléchir car c'est en dehors de vous.

Songez à la norme. Quel est son but? L'atteignez-vous? Allez-vous au-delà du minimum requis? Pouvez-vous en faire davantage?

Si vous avez découvert que vous voulez effectuer un changement sans savoir exactement lequel ni

Une façon de réfléchir qui a fait ses preuves

Un journal est à la fois un registre et un outil de réflexion, [TRADUCTION] « un instrument qui permet de réfléchir à son enseignement et aux enfants en exerçant de façon continue son esprit critique », déclare Ayers.'[144] Il permet aussi de revenir sur une situation, de rassembler en un tout un ensemble d'indices disparates et de développer une meilleure prise de conscience de soi en s'efforçant de matérialiser ses pensées. Lorsqu'on écrit pour soi-même, sans s'inquiéter du jugement d'autrui, nos émotions et nos pensées surgissent d'elles-mêmes et nous livrent leur sagesse.

Faites-en l'essai dans un cahier de notes ou à l'ordinateur, ou alors enregistrez votre voix dans un magnétophone ou filmez-vous sur une bande-vidéo. Vous pouvez vous attarder à des événements quotidiens, ou y relater des incidents mémorables, prendre comme centre d'intérêt un ou plusieurs enfants ou thèmes. Si vous utilisez un carnet de notes, il serait bon de réserver un côté de la page à la prise de notes et l'autre à la réflexion. Transportez-le avec vous ou gardez-le dans un endroit commode en salle de classe. Il est plus facile d'être fidèle à cette pratique si l'on y consacre une période de temps fixe chaque jour.

comment vous y prendre, essayez d'obtenir de l'aide. Parlez à une autre intervenante ou à votre directrice; allez à la bibliothèque; utilisez l'Internet; inscrivez-vous à un atelier.

Bien que pour certaines personnes la réflexion soit quelque chose de personnel qu'il est plus honnête de faire en privé, d'autres aiment avoir un son de cloche de l'extérieur. En réfléchissant, il est inévitable que des questions se posent; il est utile d'être épaulée et de pouvoir parler en toute sécurité de ses doutes, de ses perceptions et de ses expériences. Faites un pacte afin de protéger le caractère confidentiel de tous vos échanges avec une amie ou une collègue avec qui vous prendrez des dispositions pour causer fréquemment en personne ou par courriel. Ou alors, pourquoi ne pas former un groupe de soutien en vue de passer en revue les *Normes de pratique* et le *Guide d'introspection*? Une responsable d'un service de garde en milieu familial se souvient d'une conversation qu'elle a eu tard un soir avec une amie, elle aussi intervenante. En essayant de retenir un enfant qui s'enfuyait, elle l'a attrapé par la queue de chemise – ce qu'elle avait juré de ne jamais faire. Elle était dans tous ses états et prête à quitter la profession. « Je suis devenue épouvantable » dit-elle. « Je ne suis pas à la hauteur ». Sa collègue l'a calmée et l'a aidée à mettre les choses en perspective.

Prenez votre temps. Plus vous serez à l'aise avec le processus, plus vous pourrez vous aventurer dans des recoins plus sensibles et plus difficiles. Le but est de faire en sorte que la réflexion devienne un réflexe, un instinct tranquillement blotti dans les replis de votre cerveau, qui pèse le pour et le contre et vous souffle à l'oreille : « Pourquoi est-ce que je devrais agir de la sorte? »

Souvenez-vous qu'il vous faut également accorder de l'attention à vos succès. Le renforcement positif fonctionne aussi bien avec les intervenantes qu'avec les enfants, et vos triomphes peuvent vous renseigner sur votre pratique tout autant que n'importe lequel de vos échecs.

Un processus sans fin

Étant donné que les enfants sont différents chaque année – soit parce que vous avez un nouveau groupe ou parce qu'ils ont vieilli – vous ne pourrez jamais dire : « J'ai déjà réfléchi à cela; je n'ai plus besoin d'y penser. » Sans doute êtes-vous différente, vous aussi. Il se peut que vous ayez rencontré de nouvelles personnes, ayez fait un voyage ou ayez eu une expérience avec un enfant qui a modifié complètement votre façon de voir les choses. Le domaine de la garde d'enfants est en mouvement perpétuel, il est différent dans chaque province et chaque collectivité et il fluctue au gré des enfants, des intervenantes, des familles, des directrices et des superviseures. Les chercheures ont beau tenter de saisir au vol la réalité, la base de connaissances, elle, continue à évoluer. C'est dire que les *Normes de pratique* et le *Code de déontologie* sont des travaux en cours. Tout comme vous serez enrichie par leur usage, eux aussi seront enrichis – et modifiés – par vos efforts.

Notes

1. Cité dans G. Doherty, « Évaluer la qualité dans les services de garde à l'enfance » document préparé pour la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance dans le cadre de son projet Partenaires pour la qualité, octobre 1997, 6.
2. R. Shimoni et J. Baxter, *Working with Families: Perspectives for Early Childhood Professionals* (Don Mills: Addison-Wesley Publishers, 1996) 230; E. Galinsky et B. Weissbourd, "family Centered Child Care," dans B. Spodek et O. Saracho, éd., *Issues in Child Care: Yearbook in Early Childhood Education* (New York: Teachers College Press, 1992) 3: 54.
3. G. Doherty, « Éléments de la qualité » dans *Échanges sur la qualité : À l'appui des enfants et des familles* (Ottawa: Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 1999) vol. 1, 38; R. C. Endsley, P. A. Minish et Q. Zhou, "Parent Involvement and Quality Day Care in Proprietary Centers," *Journal of Research in Childhood Education*, 7(2) (1993): 58.
4. Doherty, "Éléments de la qualité" 38.
5. M. Kuhn, "Services de garde de qualité et partenariat avec les parents" dans *Échanges sur la recherche au Canada : À l'appui des enfants et des familles* 5 [sous presse].
6. The Globe and Mail/Angus Reid, « Working Women, » *The Globe and Mail*, 13 septembre 1999: A7.
7. Conseil national du bien-être social, *Les enfants du préscolaire : des promesses à* tenir (Ottawa: auteur, 1999) 7.
8. Conseil national du bien-être social 6.
9. G. Chud et R. Fahlman, *Honouring Diversity within Child Care and Early Education: An Instructor's Guide* (Victoria: British Columbia Ministry of Skills, Training and Labour and the Centre for Curriculum and Professional Development, 1995) II: 142.
10. Kuhn 8.
11. Conseil national du bien-être social 5.
12. A. Purvis, "The Changing Tapestry," *Time*, 31 mai 1999: 33.
13. Purvis 33.
14. "Women feeling stressed more than men, international study finds," *The Globe and Mail*, 5 août 1999: A7.
15. Conseil national du bien-être social 10.
16. J. H. Michalsky et M. J. Wason, *Labour Market Changes and Family Transactions: An In-Depth Qualitative Study of Families in British Columbia* (Ottawa : Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 1999) 25, 40.
17. G. Doherty, *De la contraception à six ans : les fondements de la préparation à l'école* (Ottawa: Recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada, 1997) 75; S. Fanjoy, "Année internationale de la famille, 1994 – Une raison de célébrer?" *Interaction* (Hiver 1994): 22; D. R. Powell, "Reweaving Parents into the Fabric of Early Childhood Programs," *Young Children* (Sept. 1998): 61.
18. G. Chud et R. Fahlman, *Early Childhood Education for a Multicultural Society* (Vancouver: Faculty of Education, University of British Columbia, 1985) 49.
19. Michalsky et Wason 25.
20. A. Hochschild avec A. Machung, *The Second Shift: Working Parents and the Revolution at Home* (New York: Viking, 1989) 8.
21. Doherty, *De la contraception à six ans* 77.
22. Shimoni et Baxter 37.
23. Hochschild 9-10.
24. P. Brook, "Superwoman Goes Home," *Saturday Night* (June 1996): 96.
25. Conseil national du bien-être social 16.
26. L. Marcotte, "Child Poverty: Making the Connections," dans Sheila Baxter, *A Child Is Not a Toy: Voices of Children in Poverty* (Vancouver: New Start Press, 1993) 169.
27. G. Doherty et A. Taylor, "A Survey of People Involved in Child Care/Early Education," document préparé pour la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance dans le cadre de son projet Partenaires pour la qualité, décembre 1998, 7.
28. Michalsky and Wason 43-44.
29. L'expression est tiré du livre par Ellen Galinsky et William H. Hooks, *The New Extended Family* (Boston: Houghton Mifflin, 1977).
30. G. Baker et J. Warnyca, « Soirées familiales à la garderie » *Interaction* (Hiver 1996): 33-35.
31. Chud et Fahlman, *Honouring Diversity* II: 147.
32. Galinsky et Weissbourd 56.
33. D. R. Powell, *Families and Early Childhood Programs* (Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children, 1989) 74; Shimoni et Baxter 248-250.
34. Réponse à l'enquête du projet Partenaires pour la qualité..
35. S. Prentice et E. Ferguson, "'My Kids Come First': The Contradictions of Mothers' 'Involvement' in Childcare Delivery," dans J. Pulkingham and G. Ternowetsky, éd., *Child and Family Policies: Struggles, Strategies and Options* (Halifax: Fernwood Publishing, 1997) 194.
36. Galinsky et Weissbourd 56.
37. Shimoni et Baxter 32.
38. Galinsky et Weissbourd 56.
39. Galinsky et Weissbourd 55.
40. M. Larner, *Parent Perspectives on Child Care Quality* (New Haven, CT: Quality 2000, 1994) 39; J. K. Bernhard et al., « Relations difficiles en éducation de la petite enfance : Interaction entre parents et éducatrices dans des services de garde d'enfants » dans *Échanges sur la recherche au Canada : À l'appui des enfants et des familles* (Ottawa: Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 1999) vol. 1, 131.
41. Powell, *Families* 62; Larner 40.
42. Powell, "Reweaving" 63.
43. Powell, *Families* 75.
44. Kuhn 13.
45. Shimoni et Baxter 235.
46. Powell, *Families* 67.
47. R. L. Leavitt, "Parent-Provider Communication in Family Day Care Homes," *Child & Youth Care Forum*, 24(4) (1995): 240.
48. Leavitt 238.
49. Leavitt 231-245.
50. S. Helburn et al., *Cost, Quality, and Child Outcomes in Child Care Centers, Executive Summary* (Denver: University of Colorado, 1995) 9.
51. Bernhard et al., « Relations difficiles »136-137.
52. J. K. Bernhard et al., *Paths to Equity: Cultural, Linguistic and Racial Diversity in Canadian Early Childhood Education* (North York: York Lanes Press, 1995) 19-20.
53. Bernhard et al., *Paths to Equity* 30-32; Kuhn 13.
54. Bernhard et al., *Paths to Equity* 30-32.
55. Bernhard et al., *Paths to Equity* 68.
56. J. K. Bernhard et M. Freire, « Les enfants réfugiés d'origine latine : Familles victimes de la guerre et de la persécution dans le système d'ÉPE » *Interaction* (Été 1994): 25-26.
57. Bernhard et al., « Relations difficiles » 151.
58. Bernhard et al., *Paths to Equity* 2.
59. A. LaGrange, D. Clark et E. Munroe, *Culturally Sensitive Child Care: The Alberta Study* (Edmonton: Alberta Association for Young Children and Government of Alberta Citizenship and Heritage Secretariat, 1994) 4.
60. E. W. Lynch et M. J. Hanson, *Developing Cross-Cultural Competence: A Guide for Working with Children and Their Families* (Baltimore: Paul H. Brookes, 1998) 24.
61. E. T. Hall, *Beyond Culture* (Garden City: Anchor Press/Doubleday, 1977) 51.
62. W. Ayers, *To Teach: The Journey of a Teacher* (New York: Teachers College Press, 1993) 78.

63. Lynch et Hanson 27.
64. Ç. Kağıtçıbaşı, *Family and Human Development Across Cultures: A View from the Other Side* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996) 53.
65. Lynch et Hanson 59.
66. Lynch et Hanson 59.
67. J. Gonzalez-Mena et J.K. Bernhard, « La garde des nouveau-nés et des tout-petits hors de leur contexte familial : pour une continuité linguistique et culturelle» *Interaction* (Été, 1998): 14.
68. J. Gonzalez-Mena, *Multicultural Issues in Child Care* (Mountain View, CA: Mayfield, 1993) 67-68.
69. Kağıtçıbaşı 42.
70. Gonzalez-Mena 58.
71. Chud et Fahlman, *Honouring Diversity* I: 34; Lynch et Hanson 68-69; Gonzalez-Mena 15.
72. Gonzalez-Mena 58.
73. Chud et Fahlman, *Early Childhood Education* 24-25; Lynch et Hanson 70-71.
74. Kağıtçıbaşı 36.
75. Lynch et Hanson 24; Chud et Fahlman, *Early Childhood Education* 21.
76. Gonzalez-Mena et Bernhard 15.
77. Chud et Fahlman, *Early Childhood Education* 39.
78. S. Lubeck, "The Politics of Developmentally Appropriate Practice," dans B. L. Mallory and R. S. New, éd., *Diversity and Developmentally Appropriate Practice: Challenges for Early Childhood Education* (New York: Teachers College Press, 1994) 32; R. S. New, "Culture, Child Development, and Developmentally Appropriate Practice: Teachers as Collaborative Researchers," dans Mallory et New 70.
79. New 71.
80. S. York, *Roots & Wings: Affirming Culture in Early Childhood Programs* (St. Paul, MN: Redleaf Press, 1991) 23.
81. LaGrange, Clark et Munroe 27, 34.
82. G. Doherty, « Des partenaires multiples pour une perspective diversifiée, » *Échanges sur la recherche au Canada : À l'appui des enfants et des familles* (Ottawa: Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 1999) vol. 1, 11-13.
83. Bernhard et al., *Paths to Equity* 16.
84. Kuhn 18.
85. LaGrange, Clark et Munroe 38-39.
86. L. Derman-Sparks et le A.B.C. Task Force, *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children* (Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children, 1989) 58.
87. York 24.
88. Chud et Fahlman, *Honouring Diversity* II: 149.
89. LaGrange, Clark et Munroe 34.
90. Powell, *Families* 23, 33.
91. LaGrange, Clark et Munroe 31; Bernhard et al., *Paths to Equity* 2.
92. Powell, *Families* 37-38.
93. Cité dans York 189.
94. Bernhard et al., *Paths to Equity* 2.
95. G. Caren, P. Collini-Martins et P. Rego , « Les enfants sont-ils traités équitablement? » *Interaction* (Été 1998): 35.
96. LaGrange, Clark et Munroe 61.
97. Bernhard et al., *Paths to Equity* 70.
98. LaGrange, Clark et Munroe 20.
99. LaGrange, Clark et Munroe 29.
100. York 31-41.
101. Gonzalez-Mena et Bernhard 15; Derman-Sparks, "Acknowledge, Ask and Adapt: Developing Culturally Responsive Caregiving Practices," dans Chud et Fahlman, *Honouring Diversity* II, 5.12; Derman-Sparks, *Anti-Bias Curriculum* 8.
102. Derman-Sparks, *Anti-Bias Curriculum* 58.
103. « Contenu culturel autochtone dans les soins et l'éducation de la petite enfance, » *Interaction* (Été 1998): 8.
104. Derman-Sparks, *Anti-Bias Curriculum* 7.
105. Derman-Sparks, *Anti-Bias Curriculum* 33-34.
106. Derman-Sparks, *Anti-Bias Curriculum* 22-23.
107. Bernhard et al., *Paths to Equity* 21-22.
108. Chud et Fahlman, *Early Child Education* 124; Derman-Sparks, *Anti-Bias Curriculum* 70.
109. Chud et Fahlman, *Honouring Diversity* II: 167.
110. Derman-Sparks, *Anti-Bias Curriculum* 71-72.
111. Derman-Sparks, *Anti-Bias Curriculum* 105.
112. Endsley, Minish et Zhou 58.
113. Endsley, Minish et Zhou 58-59.
114. K. V. Hoover-Dempsey et H. M. Sandler, "Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education?" *Review of Educational Research, 67*(1) (1997): 3-42.
115. Adapté avec la permission du Westcoast Child Care Resource Centre, Vancouver, C.-B.
116. J. Dotsch, « Garde à l'enfance et nouveaux immigrants » *Interaction* (Été 1994): 22-23.
117. York 192.
118. M. Freire et J. K. Bernhard, "Caring for and Teaching Children Who Speak Other Languages," dans K. M. Kilbride, éd., *Include Me Too! Human Diversity in Early Childhood* (Toronto: Harcourt Brace & Company Canada, 1997) 169.
119. Gonzalez-Mena 83; Freire et Bernhard 168.
120. Gonzalez-Mena 23.
121. Powell, "Reweaving" 65.
122. Kuhn 21.
123. Derman-Sparks, "Acknowledge" 3.
124. York 187-188.
125. Cité dans N. E. Cohen et D. Pompa, *Multicultural Perspectives on Quality in Early Care and Education: Culturally-Specific Practices and Universal Outcomes* (New Haven, CT: Quality 2000, 1994) 24.
126. Gonzalez-Mena 20.
127. Chud et Fahlman, *Honouring Diversity* II: 161-162.
128. York 188.
129. Doherty et Taylor 7.
130. T. Harms et R. M. Clifford, *Un univers à découvrir : Grille d'évaluation des services de garde en milieu familial* (Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec, 1992); T. Harms, D. Cryer and R. M. Clifford, *Échelle d'évaluation : Environnement des nourrissons et des tout-petits* (Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec, 199). T. Harms, R. M. Clifford and D. Cryer, *Échelle d'évaluation : L'environnement préscolaire* (Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec, 1998). B. Elliott, *Measure of Success* (Thunder Bay: auteur, 1995) est disponible de l'Association of Early Childhood Educators, Ontario, Suite 211, 40 Orchard View Blvd., Toronto M4R 1B9, 416-487-3157, aeceo@idirect.ca.
131. V. K. LaBoskey, *Development of Reflective Practice: A Study of Preservice Teachers* (New York: Teachers College Press, 1994) 123; J. L. Jewett, "Change and the Reflection Process" dans E. A. Tertell, S. M. Klein et J. L. Jewett, éd., *When Teachers Reflect: Journeys toward Effective, Inclusive Practice* (Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children, 1998) xxv.
132. J. Dewey, *How We Think* (Boston: D. C. Heath, 1933) 30-32.
133. Adapté de LaBoskey 29.
134. Ayers 129.
135. Lynch et Hanson 51.
136. Gonzalez-Mena 3.
137. Gonzalez-Mena 22-23.
138. F. Ricks et S. Griffin, « Le Code de déontologie en éducation de la petite enfance : une question de valeurs, » *Interaction* (Printemps 1994): 26.
139. D. Mayer, *Best Choices: Part 1: An Introduction to MCCA's Code of Ethics Workshop* (Winnipeg: Manitoba Child Care Association, [sans date]) 9.
140. Mayer 5.
141. Mayer 10.
142. Ricks et Griffin 27.
143. Kuhn 11.
144. Ayers 39.

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

[X] This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

[ ] This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").

PS031157